



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PARA A CIÊNCIA**

PÂMELA BUZANELLO FIGUEIREDO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
ESCOLA PÚBLICA: AVANÇOS E RETROCESSOS**

**BAURU
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PARA A CIÊNCIA**

PÂMELA BUZANELLO FIGUEIREDO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
ESCOLA PÚBLICA: AVANÇOS E RETROCESSOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – *Campus* de Bauru, como requisito à obtenção do título de Doutora, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

**BAURU
2018**

Figueiredo, Pâmela Buzanello
Políticas Públicas em Educação Ambiental:
avanços e retrocessos / Pâmela Buzanello
Figueiredo, 2018. 244f. : il.

Orientador: Marília Freitas de Campos
Tozoni-Reis

Doutorado (Tese)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018


1. Educação Ambiental Escola. 2. Políticas
Públicas de Educação Ambiental. 3. Organização da
Escola Pública. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE PÂMELA BUZANELLO FIGUEIREDO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de maio do ano de 2018, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Botucatu, Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Campus de Botucatu, Profa. Dra. LILIAN GIACOMINI CRUZ do(a) Campus Ivinhema / Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Prof. Dr. LUCAS ANDRÉ TEIXEIRA do(a) Departamento de Didática / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Prof. Dr. LEONARDO KAPLAN do(a) Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino/Faculdade de Educação / Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de PÂMELA BUZANELLO FIGUEIREDO, intitulada **REFLEXÕES SOBRE AS (IM)POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS


Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS


Profa. Dra. LILIAN GIACOMINI CRUZ


Prof. Dr. LUCAS ANDRÉ TEIXEIRA


Prof. Dr. LEONARDO KAPLAN

alterações de título: "Políticas de Educação Ambiental na escola pública: desafios e retrocessos."

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma participaram da construção desta tese, pessoas que fizeram parte da minha história e que me ajudaram a ser quem eu sou, em especial aos que me acompanharam durante esses longos anos de luta.

À minha família, sendo aqui representada pelos meus pais, Luis Carlos e Maria Isabel, meus irmãos, João Ricardo e Lucas. Especiais agradecimentos ao meu esposo, Vinicius por todo seu companheirismo, carinho, cuidado e contribuição ao longo desta caminhada.

À Profa. Dra. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, minha orientadora, pela confiança depositada em mim, por ter me orientado nesse longo processo de formação, contribuindo com o meu crescimento pessoal e intelectual; pela paciência, e principalmente por acreditar neste trabalho.

À Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos e à Profa. Dra. Lilian Giacomini Cruz, pelas importantes contribuições após a leitura atenciosa do material apresentado no exame de qualificação, na primeira etapa deste trabalho e que foram fundamentais para a elaboração da tese aqui apresentada.

Ao Prof. Dr. Lucas André Teixeira e ao Prof. Dr. Leonardo Kaplan pela disposição em participar da banca examinadora, na defesa da Tese de Doutorado.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru, com os quais pude aprender muito ao longo destes anos, em especial ao Prof. Dr. Lucas André Teixeira, à Profa. Dra. Marcela de Moraes Agudo, pela disposição, dedicação e empenho durante a fase de escrita final desta tese, minha sincera gratidão.

Aos amigos pós-graduandos, aos docentes e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru.

A todos, minha sincera gratidão!

“Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos [otimismo e pessimismo] e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas de vontade e ser capaz de abater o obstáculo.” — Antonio Gramsci

FIGUEIREDO, PÂMELA BUZANELLO. *Políticas de Educação Ambiental na escola pública: avanços e retrocessos*. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2018.

RESUMO

Considerando a trajetória da educação ambiental desde seu surgimento até sua instituição como política pública no Brasil, temos que embora o seu surgimento tenha se dado nos movimentos ecologistas, consolidando-se como uma preocupação da sociedade nas últimas décadas do século XX, a educação ambiental passou a ser incorporada no âmbito institucional de organismos como a ONU e a UNESCO incorporando uma perspectiva reformista e conciliatória entre desenvolvimento e sustentabilidade. Essa trajetória da educação ambiental, demonstra um processo de crescimento bastante significativo, inclusive pela garantia de sua inserção na educação escolar, principalmente após a promulgação da PNEA. Assim, com o intuito de analisar as propostas do Órgão Gestor da PNEA para as escolas no Brasil de 2002 a 2014, ou seja, o que definimos para esse estudo foi identificar a relação entre as propostas deste Órgão com aquelas realizadas nas escolas públicas de educação básica do estado de São Paulo. A partir de uma entrevista realizada com um dos Coordenadores Geral de Educação Ambiental do MEC, pudemos perceber que a política de educação ambiental elaborada pelo Órgão Gestor para as escolas configuram-se muito mais como *programas* do que propriamente como políticas públicas. Compreendidas as políticas públicas de educação ambiental - os *programas* - propostos pelo Órgão Gestor, buscamos investigar a presença das ações de educação ambiental nas escolas de educação básica do município definido. Os obstáculos e dificuldades enfrentados ao longo desse processo revelaram a fragilidade da formulação das políticas de educação ambiental como um campo de disputas, onde as diferentes vertentes que propõem ações educativas ambientais determinam, em última análise, a adequação e manutenção dos modelos hegemônicos de organização da sociedade. Desse modo, temos que por um lado, a lógica neoliberal orienta as políticas oficiais de educação ambiental caracterizando todo retrocesso que ela vem sofrendo no Brasil ao ponto de reduzir-se a um conjunto de *programas*, e, por outro lado, no âmbito da educação ambiental escolar, os obstáculos e dificuldades nos mostraram que a forma como se organiza a escola pública, enfraquecem ainda mais a educação ambiental que já vem frágil em forma de políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Ambiental Escolar. Políticas Públicas de Educação Ambiental. Organização da Escola Pública.

FIGUEIREDO, PÂMELA BUZANELLO. *Políticas de Educação Ambiental na escola pública: avanços e retrocessos*. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2018.

ABSTRACT

Considering the environmental education trajectory, from the beginning to its institution as public policy in Brazil, although its emergence has occurred in the ecological movements, consolidating itself as a society's concern in the last decades of the twentieth century, environmental education has been incorporated into the institutional framework of organizations such as ONU and UNESCO incorporating a reformist and conciliatory perspective between development and sustainability. This trajectory of environmental education demonstrates a significant growth process, including the guarantee of its insertion in school education, especially after the promulgation of the PNEA. In order to analyze the proposals of PNEA Management System for schools in Brazil from 2002 to 2014, which has been defined for this study was to identify the relationship between the proposals of this organization and those carried out in public basic education schools in the state of São Paulo. From an interview with one of MEC Environmental Education General Coordinator, we realize that environmental education policy drawn up by the Management System for schools constitute a lot more like programs than as public policy. Understanding the environmental education public policies - the programs - proposed by the Managing System, we sought to investigate the presence of environmental education actions in the basic education schools from a chosen city. The obstacles and difficulties faced during this process revealed the fragility of the formulation of policies on environmental education as a battle field where the individual sections that propose environmental education actions determine, ultimately, the adequacy and maintenance of hegemonic models for society organization. So we have on one hand, the neoliberal logic that guides the official policies for environmental education featuring all setback it has suffered in Brazil as to reduce to a set of programs, and on the other hand, in education obstacles and difficulties have shown us that the way the public school is organized provokes further weakening in an environmental education that is already fragile in the form of public policies.

Keywords: School Environmental Education. Public Policies of Environmental Education. Public School Organization.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURA 1. Processo de expansão da presença da EA nas escolas de ensino fundamental no Brasil	58
FIGURA 2. Estrutura Organizacional do Ministério da Educação – MEC	82
FIGURA 3. Localização da educação ambiental no MEC	83
FIGURA 4. Estrutura Organizacional do Ministério do Meio Ambiente	85
FIGURA 5. Organograma da Secretaria de Educação – Coordenação e Execução de Projetos	91
FIGURA 6. Organograma do Departamento de Ações Educacionais – Possibilidades do desenvolvimento da EA	93
FIGURA 7. Organograma da Secretaria de Gestão Ambiental de um município da grande São Paulo	97
FIGURA 8. Estrutura Funcional das escolas estaduais do estado de São Paulo	124
FIGURA 9. Avaliação da Presidente Dilma Roussef	152

LISTA DE QUADRO E TABELAS

QUADRO 1. Roteiro para entrevistas com o Coordenador Geral de Educação Ambiental do MEC.	74
QUADRO 2. Roteiro para entrevistas com o responsável pela educação ambiental na Secretaria de Gestão Ambiental.	96
TABELA 1. Distribuição dos alunos da Pós-graduação em Educação para Ciência por curso e ano de ingresso.	218
TABELA 2. Distribuição das pesquisas do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência.	219
TABELA 3. Questionários retornados por curso.	220
TABELA 4. Questionários retornados (após o reenvio) por curso e ano de ingresso.	221
TABELA 5. Dificuldades dos alunos da Pós-graduação na realização de suas pesquisas na escola.	222

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAs	Centros de Educação Ambiental
CGEA	Coordenação Geral de Educação Ambiental
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CONESP	Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
DE	Diretoria de Ensino
DEA	Departamento de Educação Ambiental
EE	Escola Estadual
EM	Escolas Municipais de Educação Profissional
EMEB	Escola Municipal de Ensino Básico
EMEBE	Escolas Municipais de Educação Básica Especial
FIESP	Federação das Indústrias de São Paulo
IBDF	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NEAs	Núcleos de Educação Ambiental
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OT	Orientação Técnica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico
PL	Projeto de Lei
PMVA	Programa Município Verde Azul
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
ReBEA	Rede Nacional de Educação Ambiental
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUCs	Secretarias Estaduais de Educação
SE	Secretaria Municipal de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SECEX	Secretaria Executiva
SGA	Secretaria de Gestão Ambiental
SIBEA	Sistema Brasileiro de Informações em Educação Ambiental
SISNAMA	Sistema Nacional de Meio Ambiente
SMA	Secretaria de Estado do Meio Ambiente
SUDEPE	Superintendência da Pesca
SUDHEVEA	Superintendência da Borracha
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Encorajamento, impulso, trilhas de uma formação</i>	13
<i>Breve apresentação do estudo</i>	14
1. INTRODUÇÃO	17
<i>A educação ambiental no Brasil</i>	17
2. METODOLOGIA: do percurso à teoria.....	42
2.1 Compreender para agir.....	43
<i>Pesquisa em Educação</i>	45
2.2 O Método Materialista Histórico e Dialético como método de pesquisa: fonte inspiradora.....	47
2.3 Os aspectos procedimentais na realização da pesquisa: da escolha do <i>locus</i> aos sujeitos de pesquisa.....	50
CAPÍTULO I- <i>A educação ambiental nas escolas de educação básica no Brasil</i>	53
CAPÍTULO II- <i>Educação ambiental e organização escolar: obstáculos e dificuldades</i>	70
CAPÍTULO III- <i>Políticas Públicas de educação ambiental na escola: reflexos da conjuntura brasileira</i>	132
CONCLUSÃO: desistir ou resistir?	186
REFERÊNCIAS	191
ANEXO	211
APÊNDICE	216

APRESENTAÇÃO

Encorajamento, impulso e trilhas de uma formação

Ao iniciar um texto, seja ele pertencente a qualquer gênero, há sempre algo que impulsiona a escrita: um encantamento, um desafio, uma vontade, uma necessidade, um desassossego, uma aflição, um desabafo ou até mesmo uma declaração. Na escrita de uma tese de doutorado, embora a linguagem empregada, o estilo literário e as normas exigidas na sua elaboração sejam mais técnicas, também há uma razão pela qual se escreve.

Recorrendo às lembranças, desde as primeiras apropriações de conhecimentos como aluna da escola pública, pois creio que é preciso levar em conta as circunstâncias históricas que produziram as condições para o que hoje me tornei - professora e pesquisadora na escola pública – trago as relações e os enfrentamentos vividos nesta importante instituição social, principalmente no que diz respeito ao que me proponho analisar neste estudo: a escola como potencial e privilegiado espaço para a pesquisa em educação ambiental.

Apesar da ampla divulgação de grande esperança depositada na educação, em especial na educação pública, penso que poucas pessoas investem concretamente nas possibilidades que ela oferece à nossa sociedade hoje; assim como também são poucas as que conseguem identificar, analisar e se indignar com as fragilidades enfrentadas por aqueles que dela fazem parte - professores e alunos -; que conseguem perceber e se inquietar diante dessa realidade, a ponto de optarem por concretamente lutar por ela e pela sua melhoria. Contudo, posso dizer que eu, estando nela, enxerguei, identifiquei, analisei, me indignei e decidi continuar lutando por uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, que cumpra seu papel: a instrumentalização dos sujeitos para a compreensão crítica da realidade, na busca pela sua transformação e emancipação.

O fato de reconhecer-me como fruto da escola pública, de querer, desde a educação básica, ingressar em uma universidade pública, já que, devido às circunstâncias e às condições da realidade de uma família da classe trabalhadora, não seria possível arcar com despesas para a continuação dos meus estudos em uma instituição privada, provocou muitos questionamentos, dentre os quais destaco a sua constituição, estrutura, função, acesso e controle. Posso dizer, que os questionamentos e as inquietações sobre a escola pública, daquele momento de minha trajetória somados às experiências atuais, foram estímulos que me levaram a prosseguir na sua compreensão.

Eis-me aqui, então, empenhando-me a conhecer, refletir e incorporar a cada dia essas questões balizadas pela condição social em que me encontro. Eis-me aqui, elencando indagações, mergulhada em meus conflitos de ordem teórica e prática dentro da escola pública. Eis-me aqui, buscando respostas, lendo, relendo, estudando, construindo e desconstruindo paradigmas. Analisando criticando e moldando, constantemente a prática pedagógica que exerço e vislumbro, pois compreendo a sua relevância para a superação da lógica que está instalada na educação. Elementos esses, contribuintes para a formulação de reflexões e sínteses sobre a importância do trabalho educativo, para que assim eu possa tecer a minha história. História essa que passou de um sonho, uma idealização da infância, à uma busca, uma concretização, uma luta, enfim àquilo que a partir do ingresso nos cursos de mestrado e doutorado me possibilitou ir além dessas questões e compreender que não é a escola que realizará a transformação da sociedade, mas sim os sujeitos que nela estão em formação, que, ao serem instrumentalizados pelos saberes culturais construídos historicamente, têm a possibilidade de criar condições concretas para a prática social transformadora.

Sabendo da realidade em que vivemos nas escolas, compreendo que o caminho para a instrumentalização tem possibilidades de se concretizar e superar tal realidade, se coletivo, todavia, esse caminho ainda precisa ser construído e será muito longo. Então analisar as condições da escola e da educação pública em nossa sociedade, como resultou nessa pesquisa.

Breve apresentação do estudo

No processo de pesquisa em educação ambiental na escola, preocupação mais geral na realização desse trabalho, encontramos-nos diante de vários - e aparentemente intransponíveis - obstáculos e dificuldades. No entanto, decidimos que, ao invés de continuar redirecionando a pesquisa - ou até interrompê-la -, tomaríamos as dificuldades como objeto de estudo, visto que a lógica teórico-metodológica inspirada no Materialismo Histórico e Dialético nos colocam a necessidade de superação por incorporação das contradições postas pela realidade. Assim, este estudo pretende contribuir para compreender as políticas públicas de educação ambiental para as escolas de educação básica pela identificação do que delas chegam nas escolas. Além disso, as análises e discussões aqui empreendidas contribuem também para que meus companheiros de jornada, especialmente os educadores ambientais inseridos ou não no ambiente escolar,

compreendam melhor e criticamente os obstáculos e dificuldades que venham a encontrar no desenvolvimento de processos de pesquisa realizados na escola. Então, analisamos aqui políticas públicas de educação ambiental problematizando os obstáculos e as dificuldades encontradas nesta tão significativa e importante instituição que exige domínio de conhecimentos, de conteúdos, de seleção e compreensão teórico-metodológica sobre o ensino e compreensão de tudo aquilo que a constitui, para superação das condições encontradas.

Neste sentido, este estudo inicia com a discussão, na **Introdução**, do caminho percorrido pela educação ambiental, desde seu surgimento até sua instituição como política pública no Brasil, evidenciando assim os avanços que ela vivenciou principalmente a partir da segunda metade do século XX.

Na **Metodologia** está a nossa perspectiva de pesquisa científica, desde a inspiração teórico-metodológica do Materialismo Histórico e Dialético, como também os procedimentos e técnicas selecionadas para o estudo, além da descrição detalhada de todo o processo que motivou e possibilitou a realização do estudo.

No Capítulo I **“A educação ambiental na escola básica no Brasil”**, apresentamos o caminho percorrido pela educação ambiental à sua inserção e fragilidades encontradas na escola, particularmente na pública, para a situarmos no contexto histórico de seu desenvolvimento no Brasil.

Já no Capítulo II, **“Educação ambiental e organização escolar: obstáculos e dificuldades”**, apresentamos a descrição detalhada do que chamamos de *primeiro* e *segundo* momentos para o desenvolvimento deste estudo nas escolas públicas de um município da grande São Paulo. As primeiras análises sobre a realização – ou concretização – das políticas públicas de educação ambiental escolar aparecem também neste capítulo, bem como os dados da entrevista com o ex-coordenador de educação ambiental do MEC, representando o Grupo Gestor.

Em seguida, no Capítulo III, intitulado **“Políticas Públicas de educação ambiental na escola: desistir ou resistir?”**, encontram-se as análises mais aprofundadas dos dados apresentados no Capítulo II, cujo principal objetivo é demonstrar que a situação atual da educação ambiental nas escolas públicas é resultado de um conjunto de elementos econômicos, políticos e sociais que atingem, de forma geral, os temas socialmente mais relevantes da sociedade no Brasil e, de forma particular, o tema ambiental.

Na **Conclusão**, temos uma síntese, especialmente os pontos mais importantes que buscaram responder aos objetivos definidos para este estudo e que puderam demonstrar

que o problema de pesquisa que orientou o estudo resultou numa tese, neste item formulada.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental no Brasil

Diante dos desafios e enfrentamentos postos pela realidade do mundo contemporâneo, atrelados aos problemas ambientais locais ou às catástrofes socioambientais presentes ao redor do planeta, entendemos que a educação ambiental cumpre distintas funções na sociedade atual, em especial no contexto escolar. Nesse sentido, esse estudo tem a educação ambiental crítica, especialmente a escolar, como principal tema – isto porque, reconhecemos a importância da educação e, conseqüentemente, da educação escolar e do processo educativo ambiental, como fatores determinantes para a transformação da sociedade.

A compreensão da importância dos papéis desempenhados pela educação ambiental, sobretudo na escola, é possível ao mergulharmos no processo de sua institucionalização, tanto em seu movimento internacional de origem, como em sua inserção no Brasil. Deste modo, descrever o processo de seu surgimento como campo de estudo é importante para a discussão que pretendemos neste estudo: das políticas públicas de educação ambiental no Brasil.

Carvalho (2002) nos revela que a educação ambiental surge como extensão dos movimentos ecológicos, carregando consigo toda a trajetória histórica desses movimentos, portanto, ao interpretá-la faz-se necessário levarmos em conta o contexto ecológico, visto que, ao contrário de outros movimentos educacionais ela não eclode na educação, mas no ambientalismo. O ambientalismo, por outro lado, tem sua gênese no binômio desenvolvimento *versus* preservação, que em si é uma contradição criada ideologicamente para fins de exploração dos recursos naturais como forma de satisfação às necessidades do modo de produção capitalista.

Mas, alguns pesquisadores identificam a existência de preocupações relacionadas à conservação do meio ambiente desde muito antes, como Tozoni-Reis (2006, p. 9)

[...] encontramos nos registros do pensamento dos artistas, filósofos e cientistas, desde a Antiguidade, reflexões acerca da relação dos homens com a natureza, seja pelas reflexões filosóficas sobre a natureza humana, seja pela expressão de admiração com a natureza presentes nesses registros. (TOZONI-REIS, 2006, p. 9).

De qualquer forma, as sensibilidades para com o ambiente natural de forma mais específica, segundo Carvalho (2000, p.70) “nasceram na medida em que se evidenciaram os efeitos da deterioração do ambiente e da vida nas cidades causada pela Revolução Industrial”. A industrialização chegou e ganhou espaço político e econômico para a burguesia, contudo, não trouxe em seu bojo as necessidades e possibilidades de equacionar as consequências advindas do novo modelo de produção que se instaurou. A transição de uma economia feudal, basicamente campestre, para uma economia baseada na indústria e no crescimento das cidades, trouxe consigo a contradição da degradação ambiental e da exploração da força de trabalho.

É, portanto, no aparecimento da indústria que a classe operária origina-se, vivenciando, por sua vez, a pobreza, a ausência de higiene na moradia, no trabalho e nas cidades, resultando nas mais variadas doenças. Nesse contexto, as cidades passaram a incorporar “violência social e degradação ambiental enquanto duas faces indissociáveis do modo de produção” (CARVALHO, 2000, p. 74).

No século XIX encontramos, entre outros fatores, a defesa do “uso consciente da natureza” seguindo os paradigmas da ciência e da sociedade capitalista em consolidação. Essas contradições contribuíram para que, no início do século XX, aparecessem os primeiros sinais de modelos alternativos de desenvolvimento que consideravam as questões ambientais (LOUREIRO, 2003) e foi

[...] no século XX que essa preocupação tomou vulto, em consequência das transformações na maneira de organizar a produção e a reprodução da vida definidas pela Revolução Industrial no final do século XVIII. [...] A humanidade entrou na modernidade com uma nova estruturação do poder científico, político e social – e, conseqüentemente, com novos problemas. (TOZONI-REIS, 2006b, p. 9).

O século XX, portanto, é o espaço tempo em que se expressam com mais evidência as preocupações ambientais. Lembremos que, em sua primeira década, tivemos a Primeira Guerra Mundial. No entanto, durante o processo de recuperação dos danos oriundos desta guerra, outra tão logo se iniciou - a Segunda Guerra Mundial – que se encerra com a explosão da bomba atômica no Japão, culminando na destruição da população e do ambiente das cidades de Hiroshima e Nagasaki. À vista disso, além da obtenção do domínio tecnológico, científico, político, econômico e bélico, o homem se viu capaz também de dizimar a vida no planeta, mas a possibilidade de destruição total concentrava-se nas mãos de poucos, da então superpotência capitalista. O uso da bomba

atômica na guerra tornou-se então um importante fato histórico no surgimento do pensamento ambientalista.

Embora o cerne dos problemas ambientais enfrentados pela sociedade esteja imerso na modernidade, as discussões de cunho alarmista também despontaram em consequência dos problemas que se agravaram com o fim da Segunda Guerra Mundial.

Outros fatos contribuíram para a intensificação da preocupação ambiental, inclusive em sua versão mais alarmista. O início da década de 1950, por exemplo, foi aterrorizante para os moradores de Londres. A capital do país que originou a Revolução Industrial no século XVIII, foi envolta pelo "*smog*" - uma poluição atmosférica de origem industrial - que matou milhares de pessoas, em 1952. De acordo com Genebaldo Freire Dias, que pesquisou a história da Educação Ambiental, essa tragédia inglesa gerou na Inglaterra um processo de debates sobre a qualidade ambiental, resultando na aprovação da Lei do Ar Puro, em 1956 (DIAS, 1993). Também é expressivo para a compreensão dessas contradições entre os desastres ambientais e o fortalecimento do movimento ambientalista que, no ano de 1953, milhares de pessoas na cidade japonesa de Minamata conheceram os efeitos da poluição por mercúrio que ocasionou desde pequenos problemas neurológicos, até o nascimento de bebês com mutações genéticas, como a anencefalia (CZAPSKI, 1998).

A partir da década de 1960, a expansão capitalista conquistou escala global e atrelado a isso, muitos movimentos sociais eclodiram no mundo todo como o movimento *Hippie*, de contracultura, o negro (*Black Power*), o feminismo, o movimento de paz, a liberação sexual (destacando principalmente o desenvolvimento dos métodos anticoncepcionais). Nos Estados Unidos, o surgimento dos movimentos sociais, em especial os movimentos de contracultura – que contestavam o paradigma ocidental moderno, pautado na racionalidade e no modo de vida da sociedade capitalista, contribuíram para uma revisão crítica da sociedade ocidental e se constituíram como um estilo alternativo de vida (MCCORMICK, 1992), criando um pano de fundo para a origem do movimento ambientalista. Então, podemos dizer que fomentado pelas modificações ocorridas na sociedade em decorrência das transformações no modo de produção, tivemos o surgimento de um movimento ambientalista como um movimento histórico – acabaram se constituindo em novos paradigmas (LOUREIRO, 2003).

Por causa desses movimentos ambientalistas vários setores da sociedade mobilizaram-se com a intenção de exigir dos governos medidas preventivas e punitivas para conter a degradação ambiental. A partir de então, essas organizações se

multiplicaram, ganharam forças e expandiram suas ações. Deste modo, podemos afirmar que a educação ambiental, figura-se como estratégia fundamental para a conscientização e preservação do meio ambiente.

John McCormick (1992, p. 62) assevera que

[...] o movimento ambientalista foi um produto de forças tanto internas quanto externas a seus objetivos imediatos. Os elementos de mudança já vinham emergindo muito antes dos anos 60; quando finalmente se entrecruzaram uns com os outros e com fatores sócio-políticos mais amplos, o resultado foi uma nova força em prol da mudança social e política. Seis atores em particular parecem ter desempenhado um papel de mudança: os efeitos da afluência, a era dos testes atômicos, o livro *Silent Spring*, uma série de desastres ambientais amplamente divulgados, os avanços nos conhecimentos científicos e a influência de outros movimentos sociais.

Por outro lado, no Brasil, a década de 1960 foi marcada pela repressão e censura, provenientes da ditadura empresarial-civil-militar que instalou seu regime com a tomada do poder em 1964. E embora a repressão política tenha resultado no exílio de uma parte significativa de ativistas políticos, muitas manifestações estudantis de resistência se fizeram ouvir. O método freireano de alfabetização de adultos, pautado em uma Pedagogia do Oprimido e movimentos contra a ditadura conduzidos, por exemplo, por cantores e compositores como Chico Buarque, Tom Zé, os Novos Baianos, os Tropicalistas, são algumas das expressões mais conhecidas dos movimentos de resistência.

Voltando ao cenário internacional, ainda na década de 1960, para denunciar as tragédias que estavam acontecendo globalmente, a bióloga marinha, escritora, cientista e ecologista norte-americana Rachel Carson, publicou um livro sob o nome "Primavera Silenciosa", descrevendo a forma predatória de atuação dos setores produtivos pelo uso excessivo de pesticidas. Essa publicação se tornou um outro símbolo importante de uma grande mudança, já que fomentou uma inquietação internacional sobre a perda da qualidade de vida relacionada aos problemas ambientais. Pouco depois, o francês Jean Dorst lançou na Europa, o livro intitulado "Antes que a Natureza Morra", no entanto, a repercussão ganhou força dois anos mais tarde, quando se divulgou uma nova catástrofe socioambiental: o naufrágio do petroleiro Torrey Canyon, que contaminou uma grande faixa marinha.

No entanto, é possível refletir que embora a denúncia presente nas obras mencionadas aponte e reconheça os problemas socioambientais como resultado, particularmente, da exploração destrutiva da natureza pelos homens, o movimento

ambientalista que surgiu nesse contexto, não tinha como intenção a transformação da sociedade. O movimento compreendia, é certo, que havia a necessidade de uma relação menos destrutiva entre o homem e a natureza, todavia, essa relação pautava-se em equilibrar as ações humanas, sem estabelecer relação como o padrão social vigente, tampouco lutar por uma sociedade mais igualitária e justa.

Sobre o processo de amadurecimento das preocupações das relações entre os seres humanos e a natureza, em março de 1965 na Conferência de Educação da Universidade de Keele, da Inglaterra, o termo “educação ambiental” colocou-se pela primeira vez, sob a recomendação de tornar-se parte essencial da educação de todos os cidadãos

Em 1968, mais uma vez na Inglaterra, além da criação do “Conselho para Educação Ambiental”, que reuniu mais de cinquenta organizações voltadas para a discussão das temáticas educação e meio ambiente, trinta especialistas nas mais diversas áreas, encontraram-se na Itália para debater uma ideia desafiadora: a crise ambiental e o futuro da humanidade. Desse encontro formou-se o "Clube de Roma", que produziu relatórios de grande impacto, sendo que um deles – o mais conhecido -, denominado "Os Limites do Crescimento". Publicado em 1972, esse documento evidenciou em seu conteúdo essa tendência hoje considerada “alarmante”, mas teve grande importância histórica, pois explicitou consequências desastrosas para a humanidade caso os padrões de consumo dos recursos naturais fossem mantidos (CZAPSKI, 1998).

Sob a ótica de Czapski (1998), o Brasil da década de 1970 vivia no ritmo de "milagre econômico" - contrariando o debate internacional e institucional sobre a proteção ao meio ambiente -, à sombra do regime militar, que dava sustentação para o crescimento econômico a qualquer custo, sem nenhuma preocupação ambiental. Este período foi marcado pela construção de alguns megaprojetos, como Usina Nuclear de Angra, no Estado do Rio de Janeiro, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a Transamazônica e o Projeto Carajás na Amazônia, muitas delas recebendo uma série de críticas no Brasil e no Exterior. No entanto, as críticas não foram suficientes para que o poder instituído autoritariamente repensasse essas ações.

Cumprir dizer ainda que os eventos internacionais que debateram as questões ambientais aqui destacados, apresentavam uma perspectiva bastante conservadora e conservacionista, cuja concepção embutida é de que a mudança de comportamentos – influência das teorias behavioristas de aprendizagem – que possibilitaria a criação de uma sociedade mais consciente e sustentável – o suficiente para resolver os problemas ambientais, na perspectiva conciliatória e reformista. Ou seja, sem qualquer compromisso

com a construção de um outro modo de produção da vida que não fosse o do capitalismo já então hegemônico no mundo, obviamente. Em todos os lugares do mundo em que o modo capitalista de produção foi implantado, temos a impossibilidade – teórica e prática – desse compromisso, pois, em sua essência essa forma de organização das sociedades é predatória, pois caracteriza-se pela superexploração da força de trabalho e dos recursos naturais transformando-os, sempre, em mercadoria.

Ainda nessa década, a Organização das Nações Unidas, composta por governantes de vários países, promoveu em 1972 na Suécia a I Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, primeira de uma série de conferências, com a finalidade de discutir as problemáticas ambientais e a necessidade de conciliação da economia com o manejo racional dos recursos naturais. Desta conferência, resultou a Declaração de Estocolmo, documento que recomendou às delegações dos 113 países participantes, estabelecer uma visão global e princípios comuns, que sirvam de inspiração e orientação para guiar os povos do mundo na preservação e na melhoria do meio ambiente (ONU, 1972). Diante disso, evidencia-se a perspectiva reformista da ONU, pois ao passo que propõe aos governos preocupação e cuidados com os impactos no ambiente, não renuncia o progresso econômico, reconhecendo o desenvolvimento sustentável como ideia principal nos documentos produzidos nesses eventos.

Vale ressaltar, que mesmo uma delegação oficial para participar da Conferência de Estocolmo, e ao final assinar sem restrições, - evidentemente pelo fato de não ir contra o que se compreendida como progresso econômico do país - a Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano, o Brasil ficou conhecido pela declaração – infeliz, mas verdadeira nas intenções – de que os países mais desenvolvidos poderiam trazer para cá investimento econômico, mesmo que acompanhado de forte impacto ambiental! Essa posição manteve-se, mesmo que no ano, 1973, em atendimento as recomendações da Conferência de Estocolmo, a Presidência da República tenha criado a Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA (precursora da Diretoria e depois Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente), o primeiro órgão Nacional do Meio Ambiente, que contribuiu para a institucionalização da Política Nacional de Meio Ambiente, e para a constituição do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). Entre os objetivos dessa política encontrava-se a formação de uma consciência pública dirigida para a preservação ambiental (BRASIL, 1981).

Assim como denuncia Janke (2012, p. 100) consideramos que o conceito de preservação ambiental apresentado na Conferência de Estocolmo,

[...] expressa os problemas ambientais como resultantes do subdesenvolvimento - não se preocupando em colocar em foco as causas sistêmicas deste - e que, portanto, é papel, sobretudo dos países em desenvolvimento, encontrarem mecanismos de crescimento para superarem sua situação, levando em conta a preservação do meio ambiente. Assim, o subdesenvolvimento - e não a ação predatória do modo de produção hegemônico - é visto como origem dos problemas ambientais. Portanto, o documento de Estocolmo traz um ponto de vista enviesado, já que não estimula a discussão do desenvolvimento em suas bases sistêmicas, ou o fracasso do desenvolvimento sob a perspectiva capitalista, mas as conseqüências do subdesenvolvimento para o mundo, como causa da degradação do meio.

A Declaração de Estocolmo aponta em um de seus princípios, o 19º, a importância de se desenvolver um trabalho de educação em questões ambientais, apontando o indivíduo como protagonista, conferindo a ele o direito à qualidade de vida e ao meio ambiente saudável, no entanto, cabe também a ele, por meio de suas ações, preservar o ambiente. Nota-se, aqui que a concepção de educação voltada para o indivíduo, como estabelecido na Declaração, diversa daquela que compreende a educação como construção social, histórica, coletiva e de caráter intencional.

Assim, a perspectiva individualista impregnada nesse documento, informa que a soma das ações é uma possibilidade para superar os problemas socioambientais, desresponsabilizando o modo de produção como elemento central, estrutural, da crise socioambiental.

A fim de conceber as diretrizes para a educação em questões ambientais a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, promoveu o Encontro de Belgrado, na Iugoslávia, em 1975. Deste encontro produziu-se a Carta de Belgrado (SÃO PAULO, 1994), documento que estabeleceu como metas da educação ambiental:

[...] desenvolver uma população mundial que esteja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhe são associados, e que tenha conhecimento, habilidade, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção de novos.

Para tanto, indicou seis objetivos principais:

- 1- conscientização: contribuir para que os indivíduos e grupos sociais adquiram consciência e sensibilidade em relação ao ambiente como um todo e a problemas a ele relacionados.
- 2- conhecimento: propiciar aos indivíduos e aos grupos sociais uma compreensão básica sobre o ambiente como um todo, os problemas a ele relacionados, e sobre a presença e o papel de uma humanidade criticamente responsável em relação a esse ambiente.

- 3- atitudes: possibilitar aos indivíduos e aos grupos sociais, fortes vínculos afetivos para com o ambiente e motivação para participar ativamente na sua proteção e melhoria.
- 4- habilidades: propiciar aos indivíduos e aos grupos sociais condições para adquirirem as habilidades necessárias à solução de problemas ambientais.
- 5- capacidade de avaliação: estimular os indivíduos e os grupos sociais a avaliarem as providências relativas ao ambiente e aos programas educativos, quanto aos fatores ecológicos, políticos, econômicos, estéticos e educacionais.
- 6- participação: contribuir com os indivíduos e grupos sociais no sentido de desenvolverem senso de responsabilidade e de urgência com relação aos problemas ambientais para assegurar as ações apropriadas para solucioná-los.

É importante identificar aqui que, as metas para a educação ambiental propostas na Carta de Belgrado, ajustam-se aos objetivos da Pedagogia Tecnicista e de outras teorias Não-Críticas, apresentadas por Saviani (2000), as quais compreendem a educação como um fenômeno neutro, sendo assim, não lançam críticas ao modo de produção capitalista, e mais do que isso, adequam o comportamento do educando para que ele seja inserido na sociedade tal como ela é. Assim, temos que o processo educativo ambiental proposto nesse documento será concebido, pois, “[...] como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (SAVIANI, 2000, p. 14).

Nessa perspectiva, a Carta de Belgrado delinea a finalidade da educação ambiental: inculcar - por dentro do sistema - a sensibilização e ressaltar a importância de comportamentos mais sustentáveis, individuais e coletivos, para que os problemas de ordem ambiental sejam solucionados.

Além disso, estabeleceu oito diretrizes básicas:

- 1- A educação ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade – natural e construído pelo homem, ecológico, político, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.
- 2- A educação ambiental deve ser um processo contínuo, permanente, tanto dentro quanto fora da escola.
- 3- A educação ambiental deve conter uma abordagem interdisciplinar.
- 4- A educação ambiental deve enfatizar a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais.
- 5- A educação ambiental deve examinar as principais questões ambientais do ponto de vista mundial, considerando, ao mesmo tempo, as diferenças regionais.
- 6- A educação ambiental deve focalizar as condições ambientais atuais e futuras.
- 7- A educação ambiental deve examinar todo desenvolvimento e crescimento do ponto de vista ambiental.
- 8- A educação ambiental deve promover o valor e as necessidades da cooperação em nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas ambientais.

A partir das diretrizes elencadas acima, nos valem das ideias de Loureiro (2004, p. 75) para destacar que

[...] o caráter genérico presente nos documentos conclusivos fez com que conceitos-chave fossem apropriados segundo interesses específicos, sendo esse o caso típico de categorias como participação e interdisciplinaridade. Ficou-se num patamar das idéias, sem que a base epistemológica e filosófica do corpo teórico utilizado e a dinâmica societária, política e econômica do que é questionado tivessem condições de ser efetivamente confrontadas, negadas e dialeticamente superadas.

No tocante à abordagem interdisciplinar da educação ambiental, apontada nas diretrizes, compreendemos que a educação ambiental deve realizar relação com as diversas áreas do conhecimento, no entanto

[...] esse generalismo conceitual, exemplificando com a interdisciplinaridade e a participação, decorre do processo de banalização da teoria e da dinâmica conflitiva não explicitada entre as tendências, em que grupos e indivíduos com posições antagônicas apresentam diretrizes amplas e consensuais que servem como parâmetros para a ação específica e que podem, com isso, ser aprovadas em determinado momento aglutinador (evento) por aqueles que se consideram educadores ambientalistas, estabelecendo um certo sentido de identidade e pertencimento (LOUREIRO, 2004, p. 76-77).

Em 1977, a UNESCO, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), organizou a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na Georgia - antiga União Soviética. As discussões ocorridas durante esse evento foram relevantes por terem permitido a ampliação de reflexões sobre a educação ambiental, levando em conta os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, sem realizar, obviamente, qualquer crítica ao modo de produção capitalista.

Nesse sentido, dentre as recomendações da Conferência destaca-se a integração da educação ambiental às políticas nacionais e a definição de se “confiar à escola um papel determinante no conjunto da educação ambiental e organizar, com este objetivo, uma ação sistemática na educação primária e secundária” (BRASIL, 2003, p. 7). Se a escola representa a principal instituição social responsável pelo processo educativo, e a educação oficial oferecida nos países capitalistas em geral é comprometida com a manutenção e perpetuação do modo de vida e de produção em que estamos inseridos, as concepções pedagógicas colocadas desde então, contribuem exatamente para a manutenção desta lógica. Assim, o modo de tratar a educação ambiental está longe de se tornar instrumento para a construção de uma nova sociedade.

O Brasil, pelo menos em caráter oficial, não participou da Conferência Internacional de Tbilisi - o grande marco da educação ambiental. No entanto, um pouco antes deste evento, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA reuniu um grupo de especialistas para elaborar um documento sobre este tema para definir o papel da educação ambiental no contexto brasileiro, voltado, particularmente para a questão de proteção e legislação ambiental. No Brasil, os setores do meio ambiente e da educação se articularam promovendo um momento de avanço significativo, no que diz respeito à regulação e fiscalização de áreas de preservação ambiental, pois nessa época, o país conseguiu as bases legais para a união entre a educação e a defesa do meio ambiente, conquistando leis ambientais que estão entre as mais avançadas do mundo. Ilustrando, novamente, o forte caráter conservador assumido politicamente.

Em abril de 1981, foi promulgada a Lei Federal nº 6.902 que estabeleceu novos tipos de áreas de preservação ambiental, entre as quais as Estações Ecológicas, destinadas à realização de pesquisas e à educação ambiental. Passados quatro meses, em agosto de 1981, promulgou-se a primeira lei que coloca a Educação Ambiental como um instrumento para ajudar a solucionar problemas ambientais - Lei Federal nº 6.938/81-, que institui Política Nacional do Meio Ambiente- (PNMA), a primeira lei que assegurou um tratamento abrangente, para a proteção do meio ambiente em todo o território nacional (BRASIL, 1981). A PNMA introduziu um conceito mais preciso de meio ambiente, criou o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), instituiu instrumentos de gestão eficazes e incluiu a educação ambiental a “todos os níveis de ensino”, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

No que diz respeito especificamente a educação ambiental escolar, conforme Czapski (1998), toda a tramitação da Lei da Política Nacional do Meio Ambiente foi acompanhada de muito debates sobre qual educação ambiental deveria ser adotada nas escolas. O professor José Maria de Almeida Júnior, em comunhão com algumas entidades, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e o Núcleo de Estudos Ambientais da Universidade de Brasília defendiam a ideia de que a educação ambiental não deveria configurar-se como disciplina, essencialmente por ela se tratar de uma "qualificação da educação, que lida com valores". Por outro lado, havia aqueles – representantes, inclusive dentro do MEC - que sustentava a proposta de transformação da educação ambiental em disciplina com conteúdo determinado.

Durante o ano de 1987, apesar de o Brasil atravessar momentos de intensos debates constitucionais, o antigo Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 226/87, mais um documento de grande valor na história da educação ambiental. Nele, ficou evidenciado a necessidade de inserir a educação ambiental, "a partir da escola, numa abordagem interdisciplinar, levando à população posicionamento em relação a fenômenos ou circunstâncias do ambiente" (CZAPSKI, 1998, p. 43). A partir do exposto, nota-se que embora a inserção da educação ambiental na escola assuma uma abordagem interdisciplinar, essa inserção assume, particularmente, a perspectiva da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, de caráter reformista e conciliatório, longe da perspectiva crítica - crítica ao modo capitalista de produção -, que assumimos nessa pesquisa.

Fora do Brasil essa foi uma década de muitos acidentes ambientais provocados, principalmente, por indústrias como o vazamento de gás venenoso em Bhopal, na Índia e o acidente na Usina Nuclear de Chernobyl, na ex-União Soviética, considerado o maior da história da energia nuclear.

Em meio a essas grandes tragédias ecológicas, uma comissão de especialistas de diferentes países viajou pelos cinco continentes, a fim de ouvir milhares de pessoas, nas mais diferentes condições sociais, em busca de uma avaliação da situação ambiental do mundo. O objetivo era entregar à ONU propostas de estratégias para superar os problemas. Deste modo, por ser liderado pela primeira ministra norueguesa, Gro Harlem Brundtland, o grupo recebeu a denominação de Comissão Brundtland. O relatório produzido por esta comissão foi lançado em 1987, intitulado "Nosso Futuro Comum" e seu conteúdo – detacadamente contraditório - afirma que "a miséria também gera degradação ambiental e portanto deve ser combatida" (CZAPSKI, 1998, p. 41), ao e ao mesmo tempo defende o crescimento econômico sem questionar sua forma predatória no modo de produção capitalista. Por outro lado, é importante lembrar que as classes menos privilegiadas foram responsabilizadas, ainda que indiretamente, pela degradação ambiental, como pode ser observado na Declaração de Estocolmo:

Chegamos a um momento da história em que devemos orientar nossos atos em todo o mundo com particular atenção às consequências que podem ter para o meio ambiente. Por ignorância ou indiferença, podemos causar danos imensos e irreparáveis ao meio ambiente da terra do qual dependem nossa vida e nosso bem-estar (DOCUMENTO DE ESTOCOLMO, 1972).

Diante do exposto compreendemos, então, que “a questão ambiental é tratada de maneira ideológica, num cenário de manutenção da ordem, colocando no plano da ignorância ou da indiferença – dos pobres, é claro -, a causa para os problemas ambientais naquela época” (JANKE, 2012, p. 100), sem antes se fazer quaisquer análise sobre as razões históricas, sociais e políticas da existência da pobreza, tampouco sobre o modo de produção que a determina.

Vale lembrar que a partir do relatório de Brundtland, é que se definiu a realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio-92, realizado no Rio de Janeiro, em 1992.

Ainda no ano de 1987, em agosto, ocorreu a II Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, em Moscou, um encontro de especialistas de 94 países debateram os progressos e dificuldades encontrados pelas nações na área de educação ambiental e, a partir das discussões conseguiu-se a inserção da educação ambiental nos planos, políticas e legislação ambiental de mais de 40 países (JIMENEZ; TERCEIRO, 2009).

No ano seguinte, no mês de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal. Em seu texto, o meio ambiente, bem como a educação ambiental foram contemplados com um capítulo inteiramente dedicado à temática - Capítulo VI do Meio Ambiente. A saber, o Artigo 225 postula "Todos têm o 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 o bem das atuais e futuras gerações". E o Inciso VI do mesmo artigo estabelece a obrigatoriedade da "educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (BRASIL, 1988). Nesse sentido, consideramos que a proposta de inserção da educação ambiental na educação, assumiu a visão internacional do desenvolvimento sustentável, isto é, uma inserção ideológica do discurso ambiental às características do modelo econômico vigente

Em meio às pressões internas e externas de diversas ordens, devido, principalmente aos grandes impactos ambientais ocorridos desde a década anterior, como a Transamazônica; a construção da usina de Tucuruí; a revelação de altos índices de desmatamento e desaparecimento de espécies nativas; a luta dos seringueiros e a repercussão da morte de Chico Mendes e a proximidade da realização, no Rio de Janeiro, da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (LOUREIRO; SAISSE, 2014), em fevereiro de 1989, pela fusão de quatro entidades

brasileiras que atuavam na área ambiental: Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), Superintendência da Borracha (SUDHEVEA), Superintendência da Pesca (SUDEPE) e Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), o Governo Federal criou o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), integrando a gestão ambiental no país, a fim de agilizar a execução das políticas. Neste novo órgão, a educação ambiental foi posta inicialmente como Divisão do Departamento de Divulgação Técnico Científica e Educação Ambiental, pertencente à Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação. De 1990 a 1992 o IBAMA subordinou-se à Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República, que existia nesse período. Hoje, vincula-se ao Ministério do Meio Ambiente (MMA).

É substancial destacar que na década de 1990, antecedendo a Rio-92, uma nova ordem mundial, a aceleração do processo econômico da globalização sob a perspectiva neoliberal, passou a vigorar, imposta e dominada pela economia internacional, configurando a consolidação do neoliberalismo. Esse contexto será objeto de análise mais aprofundada no Capítulo III, por ora, é importante dizer que, embora pareça contraditório, esse foi um período marcado por muitas experiências de educação ambiental no Brasil, foi o auge do entrelaçamento entre os novos movimentos sociais e os ambientalistas. Neste momento, mesmo considerando as diferentes matrizes políticas e ideológicas que acompanharam o processo de consolidação da educação ambiental no Brasil, acreditávamos na idéia de que a preocupação ambiental em geral e a educação ambiental em particular, “tinham vindo para ficar”.

Por meio da Portaria 2.421, de 21 de novembro de 1991, o Grupo de Trabalho para a Educação Ambiental no Ministério da Educação (MEC), (semente da futura Coordenação de Educação Ambiental do Ministério) foi criado, com objetivos de definir metas e estratégias para a implantação da educação ambiental no país, elaborar a proposta de atuação do MEC nesta área para a educação formal e a informal e preparar a participação na Rio-92 (CZAPSKI, 1998).

Foi assim, nesse contexto, que se chegou à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), um momento especial para a evolução e solidificação da Educação Ambiental. Foi inclusive, nesse evento que o termo desenvolvimento sustentável ganhou força, se consolidando como forma hegemônica de combater a problemática ambiental.

Durante a Conferência, além dos debates oficiais, diversos eventos contestatórios paralelos aconteceram e um deles merece destaque por configurar-se como um espaço

alternativo ao oficial, o Fórum das ONGs, que reuniu movimentos sociais, culturais e de base, ambientalistas, bem como educadores. Tozoni-Reis (2006) destaca a importância do Fórum e do documento nele pactuado: o Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esse foi um documento concebido por entidades socioambientalistas que indicam uma perspectiva um pouco mais crítica – embora não chegue a romper com a ordem econômica do modo capitalista de produção – de educação ambiental, evitando o termo “desenvolvimento sustentável” já bastante marcado pelo vínculo ao modelo econômico capitalista, pactuado nas conferências da ONU e da UNESCO.

A construção do Tratado, diferente dos demais documentos concebidos durante a Rio-92, se deu de forma um pouco mais participativa, contando com diferentes grupos que, embora de espectro muito diverso de certo modo se posicionam a favor de reformas na organização das sociedades modernas, principal responsável pela degradação socioambiental. Além disso, tinha como compromisso legitimar o entendimento da sociedade, com liberdade para estabelecer e adotar escolhas políticas, desde que coletivas (JANKE, 2012), todavia, sem colocar como determinante nas ações educativas as contradições dessas sociedades e da própria crise ambiental.

A Agenda 21, por sua vez, foi assinada por governantes de 179 países que participaram da Conferência oficial, sendo assim, sua elaboração foi feita sob a ótica dos governos regida pelo modo de produção capitalista. Este importante e contraditório documento, firmou compromissos estabelecendo novos padrões de desenvolvimento econômico, delineando ações e metas para lidar com os problemas ambientais no mundo. Desta forma, os países envolvidos comprometeram-se a implantar tal Agenda em diferentes níveis políticos e sociais, enquanto que, no Brasil, a implantação dar-se-ia nos níveis nacional, estadual e municipal.

Sobre a implantação da agenda 21 nas escolas, Cruz (2014) em seu estudo realizado nas escolas públicas de um município do estado de São Paulo, destacou a descontinuidade, a perspectiva pragmática e fragmentária, sob os ditames da política neoliberal, dos programas para a inserção da educação ambiental na escola, como principais motivos para que essa inserção, de fato aconteça.

A Carta Brasileira para a Educação Ambiental, outro documento de grande importância, produzida no Workshop coordenado pelo MEC, evento que aconteceu paralelamente à Conferência das Nações Unidas, destacou a necessidade de efetivo compromisso do poder público federal, estadual e municipal, para se cumprir a legislação

brasileira, na busca pela introdução da educação ambiental em todos os níveis de ensino (CZAPSKI, 1998). A Carta também reconhece a educação ambiental como um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do ser humano no planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana. É substancial desvelar também, que a partir do Fórum das ONGs, no Brasil, deu-se a formação da Rede Nacional de Educação Ambiental (REBEA), importante instância articuladora das questões ambientais e educativas no contexto brasileiro.

Devido ao fato de o nosso país ter sediado a Conferência da ONU, passado o evento, o Brasil tornou-se o foco das atenções, no que diz respeito às questões ambientais, de todo o mundo. À vista disto, o IBAMA tratou de instituir algumas ações, entre elas a criação dos Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) em todas as superintendências estaduais, visando estimular a gestão ambiental nos estados. E, em dezembro do mesmo ano, a Assessoria de Educação Ambiental do MEC promoveu o primeiro grande evento pós-Rio-92 relacionado à educação: o "1º Encontro Nacional dos Centros de Educação Ambiental - CEAs", realizado em Foz de Iguaçu-PR. É importante salientar, que a criação dos CEAs havia sido sugerida oficialmente desde 1991, nos encontros nacionais e regionais de educação ambiental promovidos pelo MEC, no entanto, somente após o Encontro de dezembro, é que o governo federal formalizou os "CEAs", definindo-os como polos que ajudariam a estimular iniciativas de educação ambiental nos níveis formal e não formal do ensino (BRASIL, 2003).

Ainda em 1992, pós Rio-92, com a missão de promover a adoção de princípios e estratégias para o conhecimento, a proteção e a recuperação do meio ambiente, o uso sustentável dos recursos naturais, a valorização dos serviços ambientais e a inserção do desenvolvimento sustentável na formulação e na implementação de políticas públicas, de forma transversal e compartilhada, participativa e democrática, em todos os níveis e instâncias de governo e sociedade (BRASIL, 1993a), foi criado o Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal (MMA).

A partir de 1993, alavancou-se uma discussão na esfera legislativa, de uma Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). O deputado Fábio Feldmann (PSDB/SP) apresentou à Câmara dos Deputados, um Projeto de Lei (PL nº 3.792/93) a fim de criar a PNEA, interligando os sistemas nacionais do meio ambiente e da educação. O projeto passou pelo crivo da Comissão de Defesa do Meio Ambiente, Consumidor e Minorias, e recebera modificações no Congresso Nacional, onde o relator era José Sarney

Filho do então PFL – Partido da Frente Liberal, representante dos setores mais conservadores da sociedade brasileira e da base do governo. Sobre a participação ativa de deputados e senadores no processo de implantação da PNEA, Janke (2012) destaca a contradição existente entre eles: alguns ultra conservadores e outros mais progressistas, o que contribuiu para o período de 6 anos de tramitação do PL 3.792/93, tanto na Câmara dos Deputados, como no Senado Nacional.

Nesse contexto, a consolidação do pensamento ambientalista, oriundo dos contraditórios eventos ambientais internacionais e, particularmente, da Rio-92, nos permite dizer que a construção da então futura Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) teve a influência das pressões internacionais, e o governo brasileiro, como resposta e oportunisticamente, aceitou vincular-se à políticas internacionais, que serviram apenas de mecanismo diplomático de fachada, meramente conciliatório, pois não houve vontade política para sua concreta implementação, tomando ares de um mecanismo ideológico (LAYRARGUES, 2002).

Layrargues (2002) e Janke (2012) em seus estudos sobre a PNEA, revelam que a criação desta lei, surgiu muito mais de uma necessidade diplomática frente às relações e eventos internacionais.

Enquanto isso, no ano de 1994, o país conquistou seu Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). De acordo com o documento assinado pelo Presidente da República, ele se configuraria como um programa desenvolvido pelo MEC e pelo MMA, com a parceria de mais dois ministérios: o da Cultura e o da Ciência e Tecnologia. Para tanto, o PRONEA previu três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação:

- Educação ambiental através do ensino formal.
- Educação no processo de gestão ambiental.
- Campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais.
- Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais.
- Articulação e integração comunitária.
- Articulação intra e interinstitucional.
- Rede de centros especializados em educação ambiental em todos os Estados

(BRASIL, 2003).

Em meio a esse contexto, foi criada em 1995, a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), que realizou

a sua primeira reunião em junho de 1996, com a proposta de discutir o documento intitulado “Subsídios para a formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental”, elaborado pelo MMA/IBAMA e MEC.

Ainda em 1996, o PRONEA adquiriu três reforços, a começar pelo Plano Plurianual 1996/1999, criado pela Lei nº 9.276/96, que incluiu a "promoção da educação ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentáveis de recursos naturais". Em outubro desse mesmo ano, o MMA pela Portaria n.º 353/96 criou o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, e em dezembro, firmou um protocolo de intenções com o MEC, com cinco anos de vigência, estabelecendo-se assim, um canal formal para que ambos os órgãos desenvolvessem ações conjuntas e formulassem políticas de implantação da educação ambiental no ensino formal e não-formal, cabendo a cada participante a responsabilidade de implementar a educação ambiental na sua área de abrangência (BRASIL, 2003). Algumas atividades desempenhadas pelo Grupo de Trabalho (BRASIL, 2003) foram as seguintes:

- Elaboração e coordenação da 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental.
- Estabelecimento de parceria com o Projeto de Educação Ambiental para o Ensino Básico “Muda o Mundo, Raimundo!”
- Promoção de Seminários sobre a prática da educação ambiental no ecoturismo, biodiversidade e Agenda 21.
- Promoção de palestras técnicas, inseridas na ação “Temporada de Palestras”.
- Definição das ações de educação ambiental no âmbito dos Programas Nacionais de Pesca Amadora e Agroecologia.
- Promoção do Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental.

Entretanto, a aliança inicialmente consolidada entre os ministérios não garantiu a efetiva participação do MEC nas ações de educação ambiental no ensino formal, mantendo-se, portanto, numa atuação coadjuvante nas iniciativas do MMA nos trabalhos e projetos dentro do espaço escolar (BRASIL, 2003). Causa bastante estranheza a quem se dedica ao estudo da educação escolar que, implantado o Órgão Gestor da PNEA, aquilo que poderia ser considerado como políticas públicas de educação ambiental resultantes da parceria MEC-MMA estivessem muito mais voltadas às ONGs do que propriamente as escolas.

Mas, voltando aos acontecimentos do ano de 1996, as diretivas determinadas no PRONEA, embora o Programa tenha especificado claramente, em suas diretrizes, o apoio às parcerias público-privadas no domínio da educação ambiental, o que aparece, por

exemplo, em seu item 1.4 - que remete à articulação e mobilização social – evidencia o “Estímulo à participação do setor empresarial, de representações profissionais, agentes financeiros, representantes de religiões, entre outros setores sociais, como corresponsáveis nos objetivos e na implantação das ações do PRONEA” (BRASIL, 2003), é o ano de 1996 que sinaliza a viabilização, de fato, do vínculo entre as empresas e a educação ambiental. Isso porque, foi instituído a ISO 14.000, uma certificação voluntária de sistemas de gestão ambiental da *Internacional Standard Organization*. Desta maneira, adquirir tal certificação, tornou-se o escopo das empresas, suscitando em incontáveis ações de educação ambiental pontuais e superficiais, visto que a educação ambiental é compreendida apenas como uma estratégia de negócios. À vista disto, o empresariado, ao adotar a questão da responsabilidade socioambiental viu na escola possibilidades de desempenhar ações e projetos, cumprindo assim, trâmites burocráticos, visando agregar valores aos seus produtos e empreendimentos.

A título de conhecimento, com o intuito de disseminar a educação ambiental junto aos mais diferentes setores, a “Coordenação de Educação Ambiental” do MEC apoiou institucionalmente, projetos de educação ambiental de empresas privadas e estatais, facilitando a distribuição de materiais paradidáticos nas escolas públicas, assim como, viabilizou a produção de livros e vídeos sobre educação ambiental destinados a docentes e estudantes, e idealizados por ONGs ou órgãos públicos, estaduais ou municipais (BRASIL, 2008).

Para quem atua na área ambiental, o ano de 1997, como muitos estudiosos dizem, é “o ano da educação ambiental”, marcado pela promoção de eventos nacionais e internacionais, impulsionados, por exemplo, pela comemoração dos 20 anos da Conferência de Tbilisi que concebeu um dos documentos base para a educação ambiental. Do mesmo modo, fazia-se necessário avaliar a Rio 92, visto que passara 5 anos de sua realização, bem como os contraditórios documentos resultantes: a Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Instigados pelas comemorações elencadas acima, governo e organizações não-governamentais firmaram aliança a fim de promover eventos relativos à educação ambiental. Desta união, culminaram o IV Fórum de Educação Ambiental e I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental, ambos promovidos pela Rede Brasileira de Educação Ambiental, cuja pauta tencionava articular e integrar educadoras/es ambientais, divulgar as experiências regionais, atualizar os diferentes segmentos da sociedade atuantes no setor, avaliar aspectos filosófico-metodológicos que fundamentam a ação

nesta área, debater políticas públicas e fazer o balanço não só dos cinco anos pós Rio-92, como também dos 20 anos da Conferência de Tbilisi (BRASIL, 2008).

A 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental, outro evento de 1997, mobilizou educadores e autoridades de todo o país, envolvendo também a Rede Brasileira de Educação Ambiental. Durante a Conferência foi produzido o documento “Declaração de Brasília para a Educação Ambiental”, que seria apresentada na "Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade”, em dezembro, na cidade de Thessaloniki, na Grécia. A Declaração compreende quarenta e cinco problemáticas e cento e vinte e cinco recomendações, além disso, destaca cinco áreas temáticas (BRASIL, 2008):

- Educação ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável
- Educação ambiental formal: papel, desafios, metodologias e capacitação
- Educação no processo de gestão ambiental: metodologia e capacitação
- Educação ambiental e as políticas públicas: PRONEA, políticas de recursos hídricos, urbanas, agricultura, ciência e tecnologia
- Educação ambiental, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade.

Diante da perspectiva oficial apresentada nos eventos e nos documentos oficiais, podemos perceber que a recomendação dada é para a inserção de uma educação ambiental não crítica, o que indica explicitamente a reprodução das contradições decorrentes do modo de produção capitalista na realidade que está posta. De outro modo, não interessa ao poder hegemônico que haja uma transformação radical da realidade, mas a sua manutenção.

Outro evento importante que reuniu abundante público foi a 1ª Teleconferência Nacional de Educação Ambiental, organizada pelo MEC em junho de 1997. Essa teleconferência contou com a presença de técnicos e autoridades, para explicarem a prática da educação ambiental e responderem às perguntas de todo o Brasil, feitas ao vivo. Além da transmissão pela TV Escola e pela TV a cabo, convidados acompanharam o evento via telão nos mais de 1.500 telepostos de educação à distância (CZAPSKI, 1998).

Findando os acontecimentos do ano de 1997, tem-se a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental - pelo Conselho Nacional de Educação, e em 1998 a versão para as demais séries do Ensino Fundamental. A partir de então tem-se, pela primeira vez, indicações de como incorporar a dimensão ambiental nos currículos do ensino fundamental de forma oficial: na forma

de tema transversal. Isto implica em tratar este tema em todas disciplinas, pois, de acordo com o documento, atravessa os diversos campos do conhecimento, além de auxiliar a escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania (BRASIL, 1998). É importante destacar que a dimensão oficial proposta nos currículos corresponde à dimensão do desenvolvimento sustentável, longe de tomar a profundidade crítica da realidade socioambiental.

Conforme Henriques *et al* (2007) os PCNs constituem-se como um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu programa curricular, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de versar sobre alguns temas sociais urgentes, e caracterizados como de abrangência nacional, intitulados como temas transversais. Dentre os temas transversais, além da temática meio ambiente, incluem-se mais outros cinco temas.

Embora não se constitua como material didático, de uso diário dos professores, os PCNs indicam que, ao se trabalhar os conteúdos propostos na perspectiva da transversalidade, faz-se necessário refletir sobre a prática pedagógica visto que esta proposta aumentaria a responsabilidade do professor com a formação de seus alunos.

A transversalidade da educação ambiental proposta nos PCNs tem sido muito criticada. Carvalho (2005) questiona o espaço da educação ambiental na estrutura curricular argumentando que a transversalidade é, de fato, o não-lugar: “constituir-se como temática transversal pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino” (CARVALHO, 2005, p. 12).

Loureiro (2006, p. 70) nos leva a refletir sobre o caráter político da construção dos PCNs- em especial sobre a transversalidade da temática ambiental - que segundo o próprio documento foi criado para apoiar os professores

Não cabe querer que a educação ambiental se insira transversalmente no currículo, sem entender as relações de poder, as regras institucionais, as condições de trabalho dos docentes, a funcionalidade da educação no capitalismo, os mecanismos de exclusão e permanência do aluno na escola (LOUREIRO, 2006, p. 70).

Evidentemente admitimos que os PCNs é um importante documento para a inserção da educação ambiental na escola, contudo, é necessário compreendermos qual concepção de educação ambiental ele traz, assim como, é preciso desvelar o contexto em

que ela se insere, para que assim, a transversalidade proposta não incorpore a educação ambiental na educação esvaziada de conteúdo e de sentido críticos.

Cabe destacar os PCNs como um documento vinculado à política social e educacional do governo neoliberal do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que buscou contemplar os interesses dos grupos hegemônicos, voltando a atenção e preocupação, sobretudo, na obtenção de índices econômicos, que fossem capazes de garantir os interesses do capital nacional e internacional.

Ainda que a intenção aqui, não seja aprofundar as discussões a respeito da configuração dos PCNs, reconhecemos que diante da maneira como foi construído – longe de figurar uma construção coletiva – e da sua composição, no que diz respeito aos conteúdos – proposta metodológica fechada e sem perspectiva crítica - os PCNs não refletem as tendências democráticas da comunidade educacional brasileira, tampouco a diversidade e a pluralidade de abordagens e perspectivas, de outra maneira, em seu suposto caráter universal, nacional, comum, unitário, os PCNs refletem na verdade, uma visão particularista, restrita e limitada (MOREIRA, 1996).

O mesmo podemos dizer muito mais tarde sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, documento que norteará a construção dos currículos das escolas de todo o país. É muito importante notar a supressão do debate ambiental, que além de dificultar ainda mais a inserção da educação ambiental nos currículos escolares indica sua pouca importância nas políticas educacionais no momento atual.

Se analisarmos a inserção da educação ambiental nos PCNs, concluímos que ela se dá de forma fragilizada, mas existem, já na BNCC a educação ambiental simplesmente desaparece. Embora as razões para isso estejam evidentes para aqueles que estudam a educação ambiental no Brasil – embora não seja objetivo deste estudo, lembremos dos enormes retrocessos que, por um lado os bens sociais tendem a desaparecer no interior das sociedades norteadas pelas doutrinas neoliberais e, por outro, como se agrava no Brasil esses retrocessos com a ascensão ao poder de um governo ilegítimo porque golpista-suscitar o debate ao redor desse desaparecimento e da própria inserção da educação ambiental na BNCC é de suma importância. Esse é um dos temas que trataremos de forma mais detalhada neste estudo.

Sobre o contexto da institucionalização da educação ambiental no Brasil, temos que no dia 08 de abril de 1999, o texto do PL-3792/93 aprovado é encaminhado à sanção do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que em 27 de abril deste mesmo ano, sanciona

o texto do PL com veto parcial, sendo transformado em norma jurídica (lei 9795/99), que “dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”.

Sobre o processo de tramitação e aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental, vale consultar o estudo detalhado produzido por Janke (2012), que ao realizar um resgate histórico analítico da conjuntura de todo o processo de criação da Lei, buscou reconhecer de forma crítica o conteúdo explicitado pela mesma, na intenção de compreender quais os mecanismos que nortearam sua criação. As críticas sobre o processo de tramitação e constituição da PNEA e de seu conteúdo, a autora conclui sobre seu caráter contraditório

[...] a Lei 9795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil, desde a sua criação, passando pelo conteúdo e a tramitação do Projeto, e chegando até seu texto final, mostra-se contraditória [...] Isso significa que, neste sentido, a lógica de criação desta Lei contradiz aquilo que defendem as concepções liberais de Estado que se aproximam da idéia de mediação entre os conflitantes interesses das diferentes classes sociais no capitalismo. Tais concepções indicariam a prerrogativa do Estado em promover a educação ambiental através de políticas públicas que se pautariam pela "aplicação" da Lei. Ou seja, os conflitos estariam superados pela aprovação – pelo poder legislativo e pelo poder executivo, na figura da sanção presidencial - e ao Estado corresponderia a responsabilidade de executá-la. No entanto, seu texto é fundamentalmente contraditório. Assim, é - e continuará sendo - também contraditória sua execução [...] (JANKE, 2012, p. 208-209).

Isso significa dizer que o complexo desfecho da tramitação e aprovação da PNEA configura-se como um movimento contraditório, marcado por uma série de disputas que se manifestaram em meio ao processo histórico de instituição da educação ambiental no Brasil em particular e no mundo em geral. Ademais, Janke (2012) conclui em seu estudo que a Lei da Política Nacional de Educação Ambiental constitui instrumento político determinante para que as políticas públicas de educação ambiental no Brasil se reproduzam num campo em disputa. Deste modo, não se pode compreender o processo de criação da PNEA, sem levar em conta o contexto histórico, político, econômico, social, e cultural em que ela foi originada.

Após a promulgação da PNEA, o MMA funda uma Diretoria do Programa Nacional de educação ambiental, vinculada à Secretaria Executiva do ministério. Dentre as medidas tomadas, pela diretoria destacamos:

- Implantação do Sistema Brasileiro de Informações em Educação Ambiental (SIBEA), objetivando atuar como um sistema integrador das informações de Educação Ambiental no país.

- Implantação de Polos de Educação Ambiental e Difusão de Práticas Sustentáveis nos Estados, objetivando irradiar as ações de Educação Ambiental.
- Fomento à formação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de Educação Ambiental.
- Implantação de curso de Educação Ambiental à Distância, objetivando capacitar gestores, professores e técnicos de meio ambiente de todos os municípios do país.
- Implantação do projeto “Protetores da Vida”, objetivando sensibilizar e mobilizar jovens para as questões ambientais (BRASIL, 2003 p. 16).

O MEC, por sua vez, cria um grupo de trabalho para discutir diretrizes da política de educação ambiental no Ministério, composto por representantes de todas suas secretarias, cuja proposta para a incorporação da educação ambiental nos diferentes níveis de ensino sintetiza-se em três prioridades:

- Implementar uma política de formação continuada em serviço para o tema.
- Disseminar informações sobre educação ambiental no ensino formal.
- Articular parcerias com sistemas de ensino, universidades e ONGs nessa área (BRASIL, 2008, p. 67).

Lembremos que a entrada do século 21 é marcada pelo avanço das tecnologias digitais, que mudou a forma das pessoas se relacionarem no mundo todo. Assim, tanto o MEC quanto o MMA abriram áreas específicas para a educação ambiental em seus sítios eletrônicos no ano 2000. A COEA/MEC digitalizou suas principais publicações e, em sua nova página virtual, criou espaço para disponibilizá-las. Também passou a produzir um jornal semanal eletrônico com notícias de EA, encaminhando-o para funcionárias/os do MEC, redes de educadoras/es ambientais dos sistemas de ensino, e a rede de formadores do Ministério. No entanto, tendo em vista o rápido avanço das tecnologias da informação, em poucos anos o Sistema ficou e ainda permanece defasado. (BRASIL, 2008).

Além disso, no mesmo ano implantou o Programa Parâmetros em Ação, cujo enfoque era a formação do professor em exercício, para a implementação dos PCNs e dos Referenciais Curriculares Nacionais para todos os segmentos e modalidades do ensino fundamental. Sobre o Programa Parâmetros em Ação, Mendonça (2004, p. 16) afirma que

[...] a metodologia dos Parâmetros em Ação procurou explorar quatro competências profissionais dos professores: a leitura e a escrita; o trabalho compartilhado; a administração da própria formação como aprendiz e formador, e a reflexão da prática pedagógica, ou seja, a reflexão sobre suas representações sociais e sua função de professor, sobre os alunos, sobre a

concepção de aprendizagem e de ensino e sobre o papel da escola como processo de transformação e de crescimento individual e coletivo.

Já o MMA, no mesmo ano, por meio do Centro de Informação e Documentação do MMA (CID Ambiental), tomou a iniciativa de incentivar a construção das chamadas Salas Verdes, assim, os materiais doados pelo Ministério, sem acompanhamento de seu uso posterior, iriam para espaços criados por quaisquer atores sociais (ONGs, governo, empresas), visando disseminar informações ambientais (BRASIL, 2008).

No início do ano de 2001 é sancionada a Lei 10.172/01, que institui o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Em seu texto recomenda-se o desenvolvimento da educação ambiental – pautada na proposta Décadas das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável - no meio escolar como prática educativa integrada, contínua, permanente e transversal. É também neste ano que o Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), inclui uma questão sobre educação ambiental. Sobre essa questão, o estudo intitulado “O que fazem as escolas que dizem que fazem EA”, realizado pelo MEC/INEP, apresenta importantes dados para a análise da presença da educação ambiental nas escolas no Brasil.

O ápice do processo de surgimento e implementação da EA no Brasil, que caracteriza o maior avanço conseguido para as políticas públicas de educação ambiental, é a regulamentação da Lei 9795/1999 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) pelo Decreto 4.281/2002, estabelecendo que a educação ambiental é tarefa do Ministério do Meio Ambiente - Departamento de Educação Ambiental - em sua esfera não-formal, e do Ministério da Educação - Coordenação Geral de Educação Ambiental - em âmbito formal, as escolas. A partir de então, foi criado o Órgão Gestor da PNEA, que, formado por esses dois Ministérios, é o principal responsável pela realização das políticas públicas de educação ambiental no Brasil.

O Órgão Gestor, portanto, de acordo com o texto da Lei 9799/1999, é composto pelos dois ministérios: MMA e MEC. Entretanto, a ele foi conferida enorme responsabilidade desde a definição de diretrizes de educação ambiental em âmbito nacional, à supervisão de planos, programas e projetos, além da participação na negociação de financiamentos nesta área. Sua efetiva implementação se deu apenas no ano de 2003, mesmo ano em que foi constituído seu Comitê Assessor, responsável pela articulação entre os dois ministérios na elaboração de iniciativas para a implantação da PNEA. À saber, foi a partir dessa implementação do Órgão Gestor e de seu Comitê Assessor que puderam ser realizadas as I e II Conferência Nacionais de Meio Ambiente,

adulta e infanto-juvenil, bem como o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental e o V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental no Brasil.

Ao observarmos a trajetória internacional e nacional de implementação da educação ambiental no Brasil, que nasce articulada ao movimento ambientalista e chega ao estágio de política pública nacional, tomada por contradições, não podemos, porém, deixar de apontar que a educação ambiental, após a instituição do Órgão Gestor, em 2003, dirigido pelo MMA e pelo MEC, não avançou como política pública, apesar dos esforços para a implementação e inserção da educação ambiental na escola, como evidente na publicação “Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola” a partir das edições da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

Isso porque, o MMA ao conquistar uma Diretoria de Educação Ambiental, logo essa perdeu espaço e passou a atuar como Departamento de Educação Ambiental (DEA), restringindo a interlocução entre o MMA e o MEC. Como reflexo dessa mudança houve também um declínio no orçamento do DEA (JANKE, 2012), que somado à falta de articulação entre os dois ministérios, gerou uma maior fragmentação no processo de implementação da PNEA.

Embora a educação ambiental tenha conquistado algum espaço ao longo dos anos, o modo como ela vem sendo tratada no Brasil, particularmente nas escolas, – de forma superficial – é resultado da forma que ela é tratada pelo Estado, expressa nos documentos oficiais. Além disso, faz-se necessário considerar o aprofundamento da política neoliberal na economia global, aumentando exponencialmente os interesses na exploração – destrutiva - do ambiente, o que trataremos de forma mais específica no último capítulo deste estudo.

Mas, lembremos que a educação ambiental constitui-se como uma proposta educativa que surge no interior de uma sociedade organizada sob o modo capitalista de produção e compreendida como um instrumento voltado para o enfrentamento dos problemas ambientais, que foram e são causados, e em nossa análise determinados, exatamente por este modo de produção. Isso significa dizer que, desde sua origem passando pela implantação da educação ambiental como política pública, este é um processo contraditório: sua institucionalização expressa um processo político de permanente disputa.

Em função do seu percurso histórico, é importante assinalar, que embora institucionalizada e reconhecida, – uma conquista relativamente significativa para sua

consolidação, a educação ambiental encontra-se imersa em uma gama de concepções, orientadas por perspectivas distintas e tenta se estruturar num espaço historicamente disputado. Numa das pontas desse espectro temos as vertentes tradicionais que atuam em melhorar as condições ambientais sem questionar a manutenção do capital, e na outra, temos aquelas, pautadas na luta por uma educação crítica orientada para a transformação social. É neste último ponto que se configura a educação ambiental que defendemos – a educação ambiental crítica - aquela que consideramos capaz de proporcionar instrumentos para contribuir para superar as influências da arrancada neoliberalista enfrentada pelo país, e é neste sentido que este estudo traz reflexões para a inserção da educação ambiental nas escolas.

Deste modo, os reflexos de todo o processo histórico de sua institucionalização como política pública será retomado no Capítulo I, indicando a continuidade do processo de inserção da educação ambiental na escola pública.

2. METODOLOGIA: do percurso à teoria

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, voltado para a conclusão do doutoramento em Educação para a Ciência, encontramos alguns obstáculos bastante comuns em estudos desta natureza. A modalidade de pesquisa, aqui empregada - conhecida mais comumente como qualitativa – destaca que ao investigador não cabe o domínio completo do caminho investigativo já que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção de conhecimentos (MINAYO, 1998). Deste modo, o caminho percorrido e os conhecimentos produzidos resultam da intenção de, ao final do estudo, compreender os elementos que se impõem à realidade educacional brasileira atual no que diz respeito ao meio ambiente, mais particularmente à inserção da educação ambiental na escola.

Podemos dizer que, apesar dos obstáculos e dificuldades, todo o percurso aqui traçado colaborou para o enriquecimento do estudo, no aspecto pessoal e profissional e, particularmente, no próprio campo da educação ambiental escolar pois, em seu desenrolar, a cada tentativa de compreendê-la nas escolas públicas, pudemos olhar e transformar os dados que obtivemos e também “aquilo que não obtivemos” em resultados a serem aprofundados, analisados e compreendidos em sua totalidade.

Sendo assim, este estudo configura-se como um processo de amadurecimento e de análise das políticas públicas que se dirigem à inserção da educação ambiental na escola diante da realidade educacional pública, na medida em que busca compreender sua estrutura, contradições e (im)possibilidades.

2.1 Compreender para agir

Descrever e analisar uma pesquisa, isto é, explorar seu processo, requer, à princípio, a compreensão de que, embora a palavra pesquisa signifique, genericamente, uma busca de informações em diferentes meios, no campo acadêmico ela não pode ser tomada como uma atividade tão vaga e superficial assim. Para nós, é preciso ultrapassar o conhecimento pronto, aquele construído no senso comum, e levarmos em conta a configuração que esse termo recebe. Assim, em uma acepção acadêmica, temos que *pesquisar é produzir conhecimentos para desvelar, interpretar e transformar a realidade*. E, para isso, é importante buscar um método, que proporcione “uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial” (GATTI, 2006, p. 26).

Como pressupostos de que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, isso porque, os nossos atos são acompanhados de pensamento, de reflexões sobre o observado, o sentido e o vivido. Então, necessitamos, além de viver no mundo, pensá-lo, compreendê-lo, isso implica em conhecê-lo (TOZONI-REIS, 2007), para agirmos sobre ele, isto é, em nossa perspectiva crítica, transformá-lo.

O conhecimento, enquanto entendimento e compreensão da realidade torna-se produto de enfrentamento do mundo, considerando que o *desconhecimento* nos magnetiza pelo medo (LUCKESI, 1985). Assim, o conhecimento faz o ser humano, um ser diferente dos demais, pois possibilita a ele fugir da submissão à natureza, ao conhecer e compreender torna-se “senhor da situação”, dominando-a, transcendendo-a.

Isso posto, pensemos no conhecimento científico. Santos (2000, p. 15) define a pesquisa científica como “atividade intelectual intencional que visa responder às necessidades humanas”, que o autor compreende como àquelas percebidas no indivíduo como sensação permanente de insatisfação com o estado atual em que se encontra, percebendo-se também como ser incompleto. Porém, por caracterizar-se como ser racional, é capaz de pensar transformando necessidades sentidas em problemas.

Problemas, que por sua própria natureza, pedem interpretação, compreensão e soluções. Assim, “levantar problemas, e para eles gerar soluções é o que se chama atividade intelectual” (SANTOS, 2000, p. 16).

Tendo em vista que a pesquisa científica é um processo racional, compreende-se que ela não constitui uma atividade acidental do procedimento humano, mas uma forma de ação que lhe é natural, porque realiza uma exigência de sua essência, a de se aperfeiçoar, a de progredir no desenvolvimento de sua humanização, jungindo as forças cegas da natureza aos seus desígnios conscientes (SANTOS, 2000, p. 18).

Portanto, pesquisar é valer-se de um conjunto metodicamente organizado de problemas e soluções já levantados, inerentes a uma dada necessidade humana (SANTOS, 2000). Há ainda quem defenda a inclusão da teoria e da prática ao se fazer pesquisa, uma vez que compreender a realidade e nela interpor configura-se numa totalidade que não permite apreendê-la somente a partir da constatação descritiva, e tampouco unicamente pela especulação teórica (DEMO, 1989). É, pois, uma forma de práxis, no sentido de articular teoria e prática para uma ação transformadora, é ir além da descrição, da explicação e do alcance da compreensão da realidade por meio do conhecimento – produzido historicamente pela humanidade – então, é também histórico e social. Histórico, uma vez que a produção de um novo conhecimento é uma sucessão de conhecimentos antecedente, e é social porque todo conhecimento, por ser uma construção coletiva, se apoia em conhecimentos anteriores, elaborados e gerados por outros sujeitos (TOZONI-REIS, 2007).

Kopnin (1972, p. 8) reforça que “o conhecimento não é um simples conjunto de todos os conhecimentos desse ou daquele objeto, mas um sistema determinado desses conhecimentos, em cuja base surge o método do movimento do conhecimento humano”.

Dizemos então, que pesquisar é produzir conhecimento para a ação transformadora ou reprodutora da realidade, já que compreendemos o conhecimento como uma necessidade para dar intencionalidade às ações humanas.

Entretanto, compreender o laço entre pesquisa e conhecimento não é o bastante. É importante entender que todo conhecimento possui intencionalidades e que a neutralidade não existe. Isso significa que a pesquisa científica reproduzirá os interesses de determinados grupos e traz o ponto de vista do pesquisador. Nesse sentido, ao realizar seu estudo, trabalhará com a realidade que é capaz de apreender pelos instrumentos metodológicos escolhidos. Assim, nesse processo é inevitável incorrer “uma dose de deturpação dos fatos, uma dose de simplificação do fenômeno, uma dose de manipulação”

(DEMO, 1989, p. 46). Cientes disso, os pesquisadores podem manejar o processo com mais cuidado.

Isso porque, é parte da essência humana agir e sentir pensando e compreendendo, portanto, impossível nos relacionarmos com o mundo sem um “ajuste” cognitivo sobre a realidade que nos cerca. Esse ajuste cognitivo representa a busca dos instrumentos necessários para direcionar nossas ações, compreendendo o caminho no próprio caminhar (TOZONI-REIS, 2007).

Nas ciências humanas ou sociais, onde a educação está inserida, existem diferentes métodos para a compreensão desse caminhar. Contudo, a ciência como constructo humano não trabalha, em sua essência, com a realidade, mas com a interpretação que se faz dela, apoiada em instrumentos metodológicos. Portanto, “a metodologia não diz respeito diretamente à realidade, mas aos instrumentais de captação e manipulação dela, em particular os de fundo epistemológico” (DEMO, 2004, p. 61).

Deste modo, a pesquisa científica dar-se-á sempre de acordo com interesses sociais podendo estar a serviço da libertação ou da opressão dos sujeitos. Cabe ressaltar, que somente quando o conhecimento atua de acordo com as necessidades da maioria oprimida, ele é libertador. Por outro lado, ao atuar a serviço de grupos específicos, defendendo interesses particulares, torna-se opressor (LUCKESI, 1985).

Então, em síntese, podemos dizer que pesquisamos a todo momento, porém, o desenvolvimento científico e o processo de investigação científica, no mundo acadêmico, são subordinados a algumas leis e possuem sua lógica. Assim, a lógica teórico-metodológica que inspirou este estudo é o Método Materialista Histórico e Dialético.

Na tentativa de evitar neutralidade, buscamos inspiração neste Método, pois seus fundamentos referem-se a uma determinada forma de interpretação da realidade, o que pode contribuir para nossa compreensão das razões pelas quais as políticas públicas de educação ambiental para a inserção da educação ambiental nas escolas públicas são - e estão - tão frágeis e secundarizadas no Brasil.

Pesquisa em Educação

Diante do que já foi exposto, ao nos dedicarmos a conhecer, interpretar, e por conseguinte, transformar uma dada realidade, temos que levar em conta, a preocupação com o método. Mas, não da mesma forma como essa preocupação nasceu dentro das ciências naturais e se cristalizou, por longo tempo, como a única forma de se fazer ciência.

Tampouco, aquele método pronto, acabado e neutro, que embora tenha contribuído para ampliar a visão de mundo dos homens, bem como proporcionar o avanço tecnológico e científico que desfrutamos hoje, não responde às necessidades das ciências sociais, pois suprime o que caracteriza as ações humanas: os significados, as intenções e as finalidades (ALVES-MAZOTTI, 1998). Com essas preocupações a pesquisa em educação tem tratado: “como uma tarefa filosófica que exige compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida” (TOZONI-REIS, 2007, p. 11), buscando assim, a superação desses paradigmas, próprios do mundo científico.

Nesse sentido, a pesquisa em educação investiga os processos educativos, - compreendidos da forma mais ampla possível - no ambiente escolar, assim como fora da escola, nos diversos espaços da sociedade, e estes “deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora” (TOZONI-REIS, 2007, p. 12).

À vista disso, “a pesquisa em educação possui caráter essencialmente qualitativo, sem perder o rigor metodológico e a busca por compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados” (TOZONI-REIS, 2007, p. 10). O rigor, então, seria consequência, entre outras coisas, da estreita relação entre os dados empíricos e os fundamentos teóricos.

Assim, ao tratar do conceito da educação como fenômeno social (SAVIANI, 2012), fazemos uso dos estudos sobre a pesquisa em educação, que se mostra mais adequada para o desvelamento da realidade que investigamos. Entretanto, essa realidade a ser desvendada pela pesquisa não é palpável e quantificável, como nos indica Minayo (1998). Sua importância se dá na compreensão dos significados, dos valores culturais, das ações e de suas representações, neste caso, as da educação, a das instituições sociais onde o estudo é realizado, bem como dos atores sociais presentes e que “dirigem” estas instituições (MINAYO, 2006).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) esse nosso campo de investigação é o ambiente natural. Ao investigarmos sobre determinada questão social, a educação no caso deste estudo, fazemos a escolha de uma unidade social. Tomemos a escola como escolha. É neste espaço que o pesquisador se insere e passa grande parte do tempo trabalhando com as questões que a ele interessa: as educativas. Contudo, até que ponto essa unidade seria representativa para se compreender a educação? A preocupação do pesquisador nestes lugares deriva do contexto existente, e não somente da generalização de resultados, número e índices. Isso porque, é nas relações contextuais que se dá a construção da

história. Então, as ações, gestos, falas, presentes naquele contexto são indissolúveis, pois representam uma realidade concreta, “síntese de múltiplas determinações”, como indica Marx (1978, p. 116).

As pesquisas em educação, conhecidas como qualitativas, portanto, aparecem para dar conta do lado não perceptível e não captável apenas por equações, médias e estatísticas; emergem para mostrar que o procedimento fundamentado apenas na matemática era insuficiente para pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150).

Para superar a tradição de pesquisa sustentada pela lógica positivista, é essencial praticar a crítica, mas também nossa autocrítica. Assim, Demo (2004) nos lembra que o questionamento move o pesquisador, pois para dar início a uma pesquisa, as dúvidas acerca de um dado fenômeno o incita, da mesma forma que, ao mergulhar na pesquisa, as “descobertas” o impulsiona a reformular as antigas explicações construídas sobre tal fenômeno. Isso implica em dizer que as teorias científicas são sempre superáveis, porque são impregnadas de falhas e contradições. Contudo, ao questionarmos a aparência imediata de uma dada realidade, é possível, por meio de abstrações - reflexões do pensamento que tornam mais completa a realidade observada - agir sobre ela.

Por este motivo, os investigadores qualitativos não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou afirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão sendo agrupados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Lidamos com interpretações da realidade, neste caso, realidade humana, social e histórica. Realidade esta, que está em constante construção e “é intrinsecamente conflituosa, porque é a unidade de contrários, estando sempre na ordem do dia sua superação histórica” (DEMO, 2004, p. 20). A pesquisa em educação ambiental na escola ajusta-se neste ponto, pois é capaz de contribuir com a emancipação dos sujeitos para atuarem na transformação de suas realidades ambientais e sociais.

2.2 O Método Materialista Histórico e Dialético como método de pesquisa: fonte inspiradora

A primeira preocupação ao nos posicionarmos em relação à definição metodológica de um estudo científico é compreendermos que a metodologia na pesquisa representa um caminho para a construção do conhecimento que reúne referências teóricas,

técnicas e instrumentos de investigação. Demo (1992) complementa dizendo que metodologia é o caminho e o instrumental para fazer ciência e para a abordagem da realidade, segundo as concepções de mundo, de natureza e de produção de conhecimento do pesquisador.

Diante da proposta investigativa deste estudo – de interpretação dos obstáculos e dificuldades das políticas públicas de educação ambiental para inseri-la na escola, o Método Materialista Histórico e Dialético foi escolhido como inspiração. Dizemos *inspiração*, porque as análises dos dados empíricos aqui apresentadas foram elaboradas levando-se em conta a crítica mais geral ao modo capitalista de produção que o Método faz, sem ter o objetivo, no entanto, de trazer para essas análises categorias mais centrais oferecidas por ele como, por exemplo, contradição, totalidade, concreticidade, ideologia e práxis.

Há quem diga que o marxismo é uma teoria ultrapassada e superada, no entanto, a observação feita por Demerval Saviani responde com clareza e precisão a essa afirmação

[...] o desmoronamento dos regimes do Leste europeu, em lugar de significar a superação de Marx, constitui, ao contrário, um indicador de sua atualidade. Levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas, os fatos o mostram, ele não triunfou. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual (SAVIANI, 2005, p. 14).

Assim, o pensamento marxista, assim como seu Método de análise da realidade social na contemporaneidade continua sendo uma importante concepção para a análise crítica da sociedade organizada pelo modo capitalista de produção, que a despeito de suas muitas crises revive cada vez mais forte. Há de se destacar ainda que as análises marxistas sobre esse modo de produção foram, e ainda são, de importância fundamental para compreendê-lo de forma crítica. Deste modo, ao propor uma reflexão acerca das questões educacionais, percorrendo seu processo histórico a fim de chegar aos dias atuais, inspirada no pensamento e escritos de Marx, Saviani (2011b), assim como todos os estudiosos e pesquisadores que se valem de tais escritos para abordar a educação, argumenta que, de forma geral, a crítica a esse referencial teórico, no que concerne a análise da temática educacional tem sido a de que Marx, o fundador da filosofia da práxis,

no conjunto de sua obra, não se ocupou especificamente da elaboração teórica no campo da educação.

Apesar disso, sustentar o pensamento de Marx como inspiração na interpretação da realidade educacional é “saber lê-lo, saber situá-lo no seu contexto, para entender o que ele realmente pensou” isso porque “o seu legado, enquanto for efetivamente importante, precisará ser reexaminado, revisto, redimensionado, reformulado” (KONDER, 1992, p. 56). É, portanto, diante deste exposto que buscamos em Marx alguns elementos teóricos e metodológicos para a interpretação, compreensão e transformação da realidade atual, em sua dimensão educacional, inclusive ambiental.

A lógica materialista histórica e dialética destaca-se em superar - porque incorpora e vai além - o caráter fragmentado e dual na elaboração do conhecimento proposto pelas metodologias pautadas, por exemplo, no positivismo. Deste modo, um dos princípios fundamentais da lógica dialética materialista é a superação da lógica formal, já que esta não é capaz de explicar a totalidade da realidade, pois amarra o pensamento e impede o movimento necessário para a compreensão das coisas.

Partindo do princípio de que é preciso movimentar o pensamento refletindo sobre a realidade concreta para compreendê-la além do empírico e aparente, a dialética nos inspira nesse estudo, pois ela “não é outra coisa senão o processo de construção pensamento concreto (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (...)” (SAVIANI, 2007, p. 4).

Em outras palavras, a realidade concreta na perspectiva do Método Materialista Histórico e Dialético é a realidade compreendida, como nos explica Saviani (2007, p. 4)

[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é ponto de partida, mas ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o real concreto (SAVIANI, 2007, p. 4).

Neste estudo partimos da reflexão acerca das relações sociais que contribuem e dificultam a formulação das políticas públicas de educação ambiental para as escolas no Brasil, levando em conta o contexto econômico, político e social que as determina, assim como também esse contexto, na realidade escolar e ambiental das escolas públicas do estado de São Paulo. Nos referimos, aqui, aos contextos institucionais dos órgãos

responsáveis pela formulação das políticas de educação ambiental para as escolas – particularmente o Órgão Gestor da PNEA, como também aos contextos institucionais da escola, Secretaria da Educação e Diretoria de Ensino, onde buscamos os dados empíricos para análise.

Neste contexto, o pensamento marxista nos inspira a estudar os fenômenos no que eles têm de mais vivo para compreender as articulações dos problemas em estudo.

2.3 Os aspectos procedimentais na realização da pesquisa: da escolha do *locus* aos sujeitos de pesquisa

A escolha do *locus* desta pesquisa, inicialmente ao final do ano de 2013, teve como ponto de partida o estudo concretizado por ocasião do curso de mestrado, que analisou dados empíricos acerca da educação ambiental na formação inicial de professores das escolas públicas de um município localizado no interior do estado de São Paulo. Este estudo revelou, dentre alguns aspectos, a fragilidade das práticas pedagógicas dos professores, que embora demonstrem variedade de atividades, reduzem a complexidade do campo ambiental a conteúdos disciplinares tratados de forma pontual, não se configurando, portanto, como conteúdo nuclear nas disciplinas e estão longe de contribuir para o enraizamento da educação ambiental, principalmente se a compreendermos de forma crítica.

Isto posto, ficou evidente que, além de motivação dos educadores, são necessárias políticas públicas de educação ambiental como também de recursos teóricos metodológicos que auxiliem na formação dos professores e na realização de suas práticas. Assim, surgiu o interesse em conhecer as políticas públicas em educação ambiental daquele município e suas relações com as escolas públicas, isto é, investigar como as ações estabelecidas em tais políticas, têm atingido essas escolas.

Definido o estudo num Projeto de Pesquisa para o curso de doutorado em Educação para a Ciência, antes mesmo de iniciar o ano letivo como doutoranda, fui nomeada para assumir o cargo de professora da Educação Básica para o Ensino Fundamental II, devido à minha aprovação no concurso público para professores do estado de São Paulo.

O município onde assumi o cargo de professora, distante 352 quilômetros daquele que pretendia desenvolver a pesquisa obrigou-nos à elaboração de um novo Projeto, mantendo o tema das Políticas Públicas de Educação Ambiental para a escola no Brasil.

Traçamos como objetivo principal analisar as propostas do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental para as escolas no Brasil de 2002 (quando foi constituído o Órgão Gestor) a 2014. Tratava-se de identificar a relação entre as propostas deste Órgão com aquelas realizadas nas escolas públicas de educação básica do estado de São Paulo, definindo como universo de pesquisa as escolas públicas de um município localizado na Grande São Paulo.

A coleta de dados iniciou-se a partir de uma entrevista, via *Skype*¹ com um ex-coordenador geral de educação ambiental do MEC, que nos apresentou as propostas de educação ambiental elaboradas pelo Órgão Gestor. Conhecidas as propostas, o passo seguinte foi investigar a presença dessas ações nas escolas de educação básica, o que implicou, num primeiro momento, no acesso à Secretaria Municipal da Educação (SE) e à Diretoria de Ensino (DE) do município. Iniciei a ida a campo na intenção de estreitar a relação com os responsáveis pela educação ambiental nessas instâncias, e de conseguir importantes dados para a pesquisa.

Além disso, partindo do pressuposto de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) configura-se como um instrumento de participação e gestão democrática, logo, um documento público, comum a todos, definimos-o também como um importante documento para coleta de dados.

Mesmo com todos os obstáculos e dificuldades que a organização da escola pública nos trouxe para a realização dessa proposta de pesquisa, os dados coletados – que seriam poucos se considerarmos as formas mais comuns de uma pesquisa de campo -, ao nos debruçarmos mais aprofundadamente sobre eles, - especialmente depois do exame de qualificação do estudo e, levando em conta as preciosas considerações da banca examinadora -, nos mostraram seu valor como dados empíricos para atingir nossos objetivos de estudo. Ou seja, os obstáculos e dificuldades vividos nesse estudo especialmente na fase de coleta de dados empíricos nas escolas públicas de educação básica do município definido para isso, nos desviaram a atenção e, se num primeiro momento tentamos reformular o Projeto, desistindo desses dados, durante a fase das análises percebemos seu potencial interpretativo considerando-os como o próprio problema de pesquisa: “Que fatores contribuem e dificultam a realização da educação ambiental nas escolas públicas?” Assim, o objetivo geral ficou definido como “analisar

¹ *Skype* é um software que permite comunicação pela *Internet* através de conexões de voz e vídeo.

as ações educativas ambientais das escolas públicas estaduais, relacionadas às políticas públicas de educação ambiental no Brasil”.

Para atingi-lo desdobramos o objetivo geral em objetivos específicos: discutir como está inserida a educação ambiental nas escolas no Brasil pelas políticas públicas de educação ambiental; apresentar o percurso trilhado, os obstáculos e as dificuldades na identificação das ações de educação ambiental desenvolvidas nas escolas estaduais definidas para o estudo; analisar as relações sociais que contribuem e dificultam a formulação das políticas públicas de educação ambiental para as escolas no Brasil, levando em conta a conjuntura econômica, política e social que as determina, e, por último, analisar os reflexos deste contexto nas escolas públicas de educação básica no Brasil.

Por outro lado, a coleta de outros dados, realizada como forma de substituir os dados coletados nas instituições – federais, estaduais e municipais – envolvidas nas políticas públicas de educação ambiental no Brasil, foi realizada e está apresentada neste estudo como “Apêndice”.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A educação ambiental se insere na escola pública de forma sistemática, a partir da década de 1990 - período marcado pelas grandes parcerias, incentivos e modificações econômicas e políticas, apropriando-se do sufixo Eco, e do contexto Verde, resultantes da proposta de desenvolvimento sustentável, presentes nos discursos difundidos e consolidados na preparação e durante a Eco-92.

Nesse processo, a escola, de local privilegiado para a transmissão dos saberes eruditos historicamente construídos, base da instrumentalização para a ascensão da transformação social e da realidade socioambiental, tem sua função esvaziada de sua dimensão formadora global. No interior do modo capitalista de produção – em todas as suas diferentes fases – a escola na maior parte das vezes, não denunciou ou problematizou as precárias relações sociais, particularmente as de trabalho explorado e alienado. Isso porque, no modelo liberal de forma geral, as relações sociais construídas no chão da escola são conduzidas à despolitização, barrando as ações coletivas e democráticas. É, portanto, nesse contexto histórico que a educação ambiental se insere na escola pública, representando ora mais, ora menos mais um instrumento que, se de um lado reforça essas condições de precarização, das relações sociais, por outro tem potencial de transformação.

Na legislação educacional, a menção que se faz à educação ambiental, ainda é bastante superficial. A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, que organiza a estruturação dos serviços educacionais e estabelece competências, apresenta poucas menções à questão ambiental. No artigo 32, inciso II, estabelece que para o ensino fundamental, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” e no artigo 26, § 1º, aponta que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio “devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996).

No Plano Nacional de Educação (PNE – 2001/2010), aprovado pela Lei nº 10.172, de 09.1.2001 que dispõe sobre os conteúdos pedagógicos obrigatórios para os currículos do sistema educacional brasileiro, consta que a educação ambiental deve ser implementada no ensino fundamental e médio com a observância dos preceitos da Lei nº 9.795/99.

Podemos considerar que a educação ambiental no espaço escolar tem como um marco inicial o ano de 1997, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais foram instituídos no ensino fundamental das escolas brasileiras. Neles a educação ambiental, embora de forma superficial, aparece no currículo, representada pelo tema Meio

Ambiente, que pelo fato de abarcar a questão ambiental, em seus aspectos históricos, sociais, físicos, locais e global, caracteriza-se como um tema transversal, e que portanto, deve relacionar-se com todas as áreas e disciplinas. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais proponham o tema “Meio Ambiente” como tema transversal, que deveria ser abordado de modo a perpassar todas as disciplinas em todos os níveis de ensino, a visão conservacionista e biologizante do tema propaga-se e induz que a questão deve ser tratada, no espaço escolar, prioritariamente, pelos professores de Ciências, Biologia e Geografia.

Com base nos resultados da pesquisa de mestrado que realizei, concluída em 2014, que tinha como objetivo principal investigar a formação dos professores que desenvolviam atividades educativas ambientais nas escolas públicas de um município do interior do Estado de São Paulo, foi possível concluir que os professores que realizam atividades de educação ambiental são realizadas exatamente pelos professores de Ciências, Biologia e Geografia (FIGUEIREDO, 2014).

Mas, como garantia legal, a educação ambiental escolar no Brasil efetivou-se em 1999, pela promulgação da Lei 9795/1999, regulamentada pelo Decreto 4281/02 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) determinando na Seção II - Da Educação Ambiental no Ensino Formal, sua inserção em todos os níveis dos sistemas de ensino, como indicado nos artigos

Art. 9º. Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I - educação básica: a. educação infantil; b. ensino fundamental e c) ensino médio;

II - educação superior;

III - educação especial;

IV - educação profissional;

V - educação de jovens e adultos (BRASIL, 1999).

Ainda que regulamentada legalmente desde 2002, a inserção da educação ambiental na escola vem se configurando como um difícil processo, como já apontado, por exemplo, o estudo de Janke (2012)

[...] no contexto formal, a educação ambiental tenta se estruturar num espaço historicamente disputado, acirradamente, entre as correntes tradicionais e críticas, entre o processo educativo pela manutenção do capital contra a luta por uma educação para a transformação social. Em geral, o cenário de manutenção tem sobrevivido à disputa, numa situação revelada pela precariedade, falta de qualidade da educação nos espaços formais, de um modo geral e abrangente. Essa situação é resultado das escolhas político-econômicas daqueles que representam democraticamente o povo, mas que se

comprometem repetidamente com interesses privados e de manutenção da ordem social vigente (JANKE, 2012, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental foi instituída por meio da Resolução nº 2, de 15 de julho de 2012 (MEC/CNE) e estabelecem que os conhecimentos relativos à educação ambiental inseridos nos currículos da Educação Básica, bem como do Ensino Superior devem ocorrer por meio da transversalidade atrelada aos componentes curriculares, incluindo-se temas do meio ambiente e da sustentabilidade socioambiental. Em seu artigo 6º estas diretrizes consideram que “a educação ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012).

Já no atual Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), não há menção direta sobre a educação ambiental. Apenas nas diretrizes do PNE, em seu artigo 2, inciso X é que se estabelece a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

No entanto, temos que do ponto de vista da legislação específica para a educação ambiental, ela está inserida na escola. E objetivamente, ela também está, conforme as práticas docentes nos mostram.

A PNEA, ressalta ainda, em seu Art. 10º que “a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999), perpassando por todas as disciplinas, e não constituindo-se como regra, na forma de uma disciplina específica (exceto para os cursos de graduação ou pós-graduação).

Assim, para que a execução da PNEA ocorresse, foi instituído o Órgão Gestor, constituído pelo MMA, na figura da Diretoria de Educação Ambiental, e pelo MEC, representado pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA), desempenhando ações em conjunto ou específicas em suas áreas de atuação. Ao MEC, em particular à CGEA coube a institucionalização e formulação de políticas para inserir a educação ambiental nos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal). Assim, fazem parte dessas políticas

[...] a formação de professores-educadores ambientais, dedicando esforços tanto para a formação continuada, quanto à formação inicial nas licenciaturas e no magistério; o fomento a projetos de Educação Ambiental nas escolas, estimulando o envolvimento de professores, alunos, direção, funcionários e a

comunidade, como maneiras de se construir democraticamente a práxis educativo-ambiental e a Educação permanente e ao longo da vida com a comunidade escolar; ampliar a discussão nacional sobre o meio ambiente, as finalidades da Educação Ambiental, envolvendo as demais secretarias do MEC, outros coletivos e Conselhos de trabalhadores em Educação, no que se refere à organização curricular da transversalidade e interdisciplinaridade da Educação Ambiental; a mobilização para o debate participativo, o acesso à informação, aos conhecimentos e saberes ambientais, por meio da promoção de encontros, seminários e conferências com professores e alunos; e a elaboração e distribuição de materiais paradidáticos, de pesquisas e avaliações constantes de programas e projetos desenvolvidos pelo poder público em escolas (TRAJBER; MENDONÇA, 2007, p. 11)

Com a finalidade de cumpri-las, o MEC promoveu diversas ações, juntamente com seus parceiros, tais como: participação de uma teleconferência com a TV Executiva; do programa “Salto para o Futuro” com a TV Escola, do Ciclo de Palestra com o Cibec/INEP, produziu o *clipping* ambiental, jornal semanal eletrônico com notícias ambientais disponibilizado para funcionários do MEC, para a rede de educadores ambientais dos sistemas de ensino e para a rede de formadores do MEC e, finalmente, elaborou a *homepage* com informações sobre a CGEA e a disponibilização de todas as suas publicações (BRASIL, 2002a).

Diante dessa conjuntura, foi a partir de um grande evento realizado pela CGEA – Encontro Nacional de Educação Ambiental para os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação – (SEDUCs) – realizado em 2000, que se pôde fazer uma análise do estado da arte da educação ambiental no Brasil, isto é, identificar a forma como a educação ambiental é inserida nas escolas. No entanto, ao identificar as propostas e ações de educação ambiental desenvolvidas, constatou-se que embora seja obrigatória a inserção da educação ambiental, em todas as modalidades de ensino, como presente no texto da PNEA, e a CGEA tenha dispendido esforços para efetivar sua implementação, a presença da educação ambiental nas escolas brasileiras funcionava de forma marginal às políticas educacionais dos estados, ocupava um espaço muito frágil nestes sistemas, principalmente pela pouca importância que lhe é atribuída.

Em relação aos esforços do CGEA/MEC, que coordena as ações do Órgão Gestor no âmbito do ensino formal para a implementação e inserção do debate da educação ambiental na escola, criou-se o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as escolas: sistema de educação ambiental no ensino formal. Esse Programa busca elaborar e viabilizar políticas públicas para o fortalecimento o enraizamento da educação ambiental nos estados e municípios. A partir dele, e das edições da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente houve a publicação, em 2007, do material “Vamos cuidar

do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola”. Essa foi uma das poucas ações realizadas e que se deu de maneira pontual, colaborando para a tese da frágil política de inserção da educação ambiental nas escolas no Brasil.

A fim de prosseguir com sua pesquisa sobre a presença da educação ambiental nas escolas brasileiras, a CGEA, propôs ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) a inserção de duas questões sobre o tratamento da educação ambiental nas escolas para constar do levantamento do Censo Escolar da Educação Básica de 2001. Deste modo, entre os anos de 2001 e 2004, o Censo Escolar do Inep manteve as perguntas sobre a presença da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental no Brasil, buscando identificar também, as modalidades de sua inserção na prática pedagógica.

Com isso, foi possível verificar que, em 2001, aproximadamente 115 mil escolas declararam trabalhar com educação ambiental (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005) o que corresponde à 64,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental e em 2004, este número aumentou para aproximadamente 152 mil escolas (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005), representando um percentual de 91,2 das escolas, como pode ser observado da figura 1:

Figura 1. Processo de expansão da presença da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental no Brasil

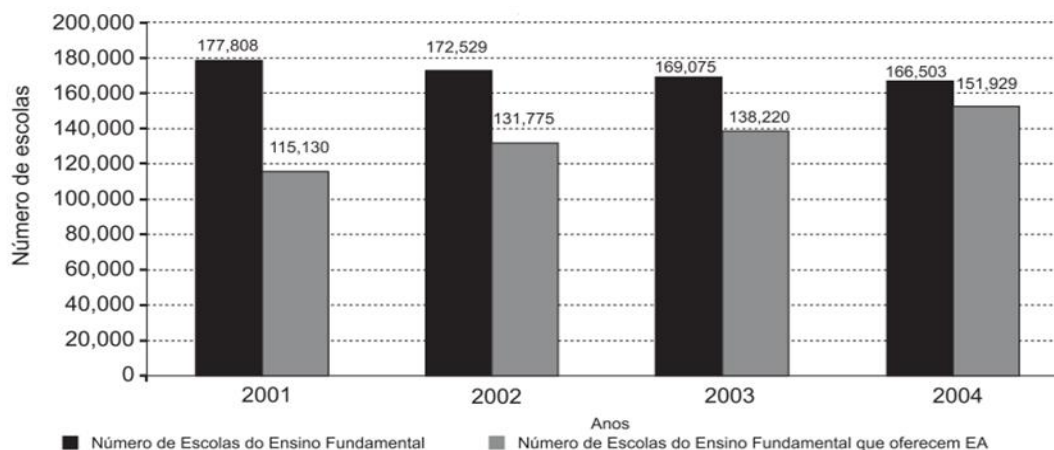


Gráfico 1 – Evolução do número de escolas do ensino fundamental e de escolas que oferecem Educação Ambiental – Brasil – 2001-2004

Fonte: Censo Escolar – MEC/Inep

Fonte: Veiga, Amorim e Blanco (2005)

Verifica-se, portanto, que, do ponto de vista quantitativo, a educação ambiental praticamente se universalizou no ensino fundamental no país (TRAJBER; MENDONÇA,

2007). Por outro lado, no tocante à sua expansão nas escolas, os autores do Relatório “Um retrato da presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão”, afirmam que

[...] se fosse uma tarefa encontrar um fenômeno semelhante na história recente da educação formal brasileira, esta expansão somente poderia ser comparada aos significativos avanços obtidos na expansão do acesso ao ensino fundamental na segunda metade dos anos 90. Mais ainda, analisando a evolução da presença da EA, parece que esta reproduz a mesma evolução do ensino fundamental em termos da sua – praticamente total – universalização (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005, p. 10)

A partir dos resultados obtidos no Censo Escolar 2001-2004, surgiu o interesse da Coordenação do Grupo de Trabalho e da Diretoria de Disseminação de Informações Educacionais do INEP em realizar, junto com a CGEA, um estudo mais qualitativo sobre a educação ambiental praticada nas escolas do ensino fundamental. Assim, uma parceria entre a Secad/MEC, o INEP e a Anped, partindo da questão “Que Educação Ambiental é praticada nas escolas?”, teve como objetivos identificar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelas escolas para inserir educação ambiental no currículo, e ainda, que mudanças estão ocorrendo no cotidiano escolar em decorrência dessa inserção? O estudo também objetivou identificar se há um impacto significativo dessas práticas na comunidade do entorno da escola. Contudo, os resultados obtidos deste estudo estão publicados no documento “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental” (TRAJBER; MENDONÇA, 2007).

Esse estudo – institucional - é bastante conhecido e explorado por aqueles que se dedicam à educação ambiental, e, embora tenha sido realizado já há dez anos, ainda é o estudo mais abrangente e representativo, pois apresenta as maiores e melhores informações concernentes à presença da educação ambiental nas escolas brasileiras. Além disso, vale pontuar que não há até o momento, pesquisas dessa magnitude que tenham se dedicado a um levantamento mais atual, nem mesmo do INEP - por meio do Censo Escolar – e o SIBEA – Sistema Brasileiro de Informação sobre a Educação Ambiental.

Por outro lado, podemos analisar e estabelecer comparações, bem como qualificar a presença da educação ambiental que é praticada nas escolas, por meio de estudos acadêmicos que se dedicaram a investigar essa temática, ainda que eles não abarquem dados coletados em todo o país, mas de regiões ou cidades específicas.

A educação ambiental escolar é tema de diversos trabalhos realizados na modalidade de pesquisa de campo, mas a maioria diz respeito às práticas – superficiais -

que são realizadas dentro do ambiente escolar, o que já podia ser visto nos resultados da pesquisa de Trajber e Mendonça (2007, p.79), “[...] as formas de apropriação, significação e realização da Educação Ambiental são múltiplas e não está evidenciado para o universo escolar o que se pretende com a mesma, pelo menos no que se refere ao atendimento das diretrizes da Política Nacional”, demonstrando, assim, a necessidade de refletir sobre a forma frágil que a educação ambiental vem sendo inserida nas escolas.

Assim, se levarmos em conta os estudos que se dedicaram a investigar a educação ambiental escolar, poderemos confirmar que, embora a prática da educação ambiental tenha se expandido nas escolas brasileiras, ela se deu, e ainda se dá, de forma bastante fragilizada e que são muitos e variados os determinantes dessa fragilidade.

Cruz (2014) discutiu algumas dessas fragilidades na educação ambiental escolar a partir dos dados acerca de escolas públicas estaduais de ensino fundamental numa região do estado de São Paulo, escolas que afirmaram trabalhar com a proposta da Agenda 21 Escolar. Dentre as escolas que compõe o universo de pesquisa estudado pela autora, 94% afirmam ter implantado a proposta. Assim, embora difundida, a Agenda 21 não se fez presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas investigadas, levando a concluir que

[...] sem a inserção da EA nos PPPs, ou seja, sem fazer parte do currículo, a implantação da Agenda 21 Escolar nas escolas da DERO, conluo, para grande parte daquelas escolas, dos professores envolvidos no processo, foi compreendida como um “apanhado” de projetos pontuais, isto é, como uma reunião de ações educativas ambientais pontuais, cujos temas se relacionam (CRUZ, 2014, p. 155).

Nos resultados da pesquisa de mestrado que realizei pude averiguar que as propostas de ação pedagógica sobre a temática ambiental nas escolas de um município localizado no interior do estado de São Paulo, são a elas enviadas oficialmente, pela Secretaria Municipal de Educação ou Diretoria de Ensino, diferentemente do que alguns estudos apontam, que a educação ambiental existe, principalmente, pela iniciativa isolada de um ou outro professor. No entanto, apesar de identificar que a iniciativa de inserção da educação ambiental nas escolas é institucional, oficial, essas propostas são elaboradas principalmente na forma de projetos ou atividades pontuais (como datas comemorativas) e revelaram-se, pelo caráter oficial e pontual, “engessadas”. Entendemos, pois, que isso inviabiliza tanto a participação coletiva na tomada de decisão acerca das práticas a serem desenvolvidas, inclusive dos conteúdos necessários para reflexão sobre a relação sociedade e natureza e a prática social dos alunos, bem como torna os professores reféns

de uma prática realizada mecanicamente, sem reflexão sobre a relação teoria e prática, caracterizando a falta de condições mínimas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica e transformadora (FIGUEIREDO, 2014).

Deste modo, podemos considerar que a educação ambiental foi e vem sendo inserida na escola pública de maneira superficial, diferente da educação ambiental que problematiza, que é crítica e questionadora, devido aos diferentes contextos locais e, contraditoriamente, pela presença ou pela falta de políticas públicas de educação ambiental nas escolas.

A pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) “Fontes de Informação dos Professores da Educação Básica: subsídios para a divulgação de conhecimentos acadêmico e científicos sobre Educação Ambiental”, realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), da UNESP *campus* de Bauru/SP, aponta os manuais, livros didáticos, apostilas e demais fontes de informação, identificadas neste estudo como fontes utilizadas pelos professores para a inserção da EA na escola (TOZONI-REIS, 2010), aspecto que contribui para a fragilidade, bem como para “vulgarizar e generalizar os conhecimentos teóricos, específicos e práticos necessários à inserção da educação ambiental nas escolas”. (TOZONI-REIS, 2013, p. 366).

Considerando os trabalhos produzidos pelo GPEA, em levantamento realizado, uma categoria que emerge como pesquisada pelo grupo é a educação ambiental escolar. Nesta categoria, diversos trabalhos denunciaram que a inserção da educação ambiental nas escolas, se dá, principalmente, a partir de práticas pontuais, desconectadas do currículo escolar. Assim, defendem que a condição urgente e necessária é a real inserção da educação ambiental na escola, na forma de conteúdo curricular (TOZONI-REIS *et al.*, 2013).

Nesse sentido, se a educação ambiental estiver presente de forma integrada aos conteúdos curriculares, e não apenas como tema paralelo, a educação ambiental não somente fará parte de projetos pedagógicos, mas terão condições efetivas para se desenvolver e ser preocupação genuína das políticas públicas da educação (NEVES, 2009).

Tozoni-Reis e Campos (2014) discutem que a inserção curricular da educação ambiental, além de importante, é bastante delicada e polêmica no campo. As autoras, ao tomarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, por exemplo, apontam que a inserção curricular é necessária, mas como deve-se dar o

desenvolvimento da educação ambiental não está claro, principalmente por um aspecto que ainda precisa ser aprofundado: os conteúdos da educação ambiental.

Defendemos, portanto, a ideia de que a educação ambiental escolar necessária, precisa se pautar numa perspectiva crítica, para que as práticas ambientais realizadas nas escolas consolidem a manutenção da condição atual da educação pública brasileira. Isto posto, ao classificarmos as práticas ambientais realizadas nas escolas como frágeis, nos respaldamos na educação ambiental crítica. Nesse sentido, é importante nos posicionarmos, sobre qual educação ambiental crítica estamos nos referindo, respondendo ao questionamento feito por Trein (2012) “educação ambiental crítica: crítica de quê?”.

Este questionamento nos leva a refletir sobre a educação ambiental que queremos na escola pública - uma educação ambiental que tenha como fundamento a crítica da sociedade capitalista e que reconheça as contradições que se reproduzem nas relações educativas - relações sociais injustas e desiguais. Assim, inspirados no Materialismo Histórico e Dialético como referencial teórico-metodológico que fundamenta a perspectiva de educação ambiental crítica, compreendemos a educação ambiental voltada à crítica radical da organização da sociedade, posta sob o modo de produção capitalista. Nos referimos, portanto, à crítica da educação ambiental como uma crítica de matriz marxista que

[...] não se esgota em críticas teórico-formais ou éticas, mas se fundamenta na explicitação dos mecanismos de produção (pela expropriação do trabalho e uso intensivo e expansivo da natureza) e reprodução (pela dominação de Estado, hegemonia ideológica e opressão social) do capitalismo, na postura teórico-prática transformadora, no posicionamento político comprometido com as lutas sociais por emancipação (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016, p. 71).

Nesse sentido, é importante destacar que a educação ambiental crítica que compreendemos tem relação direta com a pedagogia histórico-crítica proposta por Demerval Saviani (2005), isso porque, a consideramos como uma concepção pedagógica que viabiliza o desenvolvimento da prática educativa e formativa, com base nos fundamentos necessários para entender a educação como um dos elementos de transformação, necessários à superação da sociedade de classes, configurada pelo modo capitalista de produção. Neste contexto, compreendemos a educação ambiental, pautada nos princípios da pedagogia histórico-crítica, como instrumento de enfrentamento dos problemas socioambientais, oriundos, historicamente do modo de produção societário vigente – que impulsionou e ainda impulsiona a exploração da natureza e do ser humano.

Tomado o cuidado em nos posicionarmos em relação à educação ambiental crítica que defendemos e refletindo sobre a educação ambiental e sua necessária inserção na escola pública, o estudo intitulado “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”, nos apresenta um panorama não apenas sobre a presença da educação ambiental nas escolas, mas também sobre as ações que desenvolvem e as concepções de educação ambiental que as inspiram (TRAJBER; MENDONÇA, 2007) o que consideramos como um instrumento ideológico para a reprodução ou a transformação social.

Do mesmo modo, tomando como base os resultados do Censo Escolar 2001-2004 acerca das modalidades de inserção da educação ambiental na prática pedagógica, é possível afirmar que a educação ambiental nas escolas do Brasil - realizada por intermédio de três modalidades principais (projetos, inserção da temática nas disciplinas e disciplina especiais) -, sendo que os projetos, tanto aqueles desempenhados pela própria escola, como aqueles que chegam à elas por iniciativa de empresas públicas e privadas, configuram-se como perspectiva dominante de inserção da educação ambiental. Esta afirmação corrobora com os estudos de Neves (2009); Tozoni-Reis *et al.* (2013); Souza (2014); Figueiredo (2014); Cruz (2014) e Mendes (2015) que se propuseram a investigar como se dá a inserção da educação ambiental nas escolas públicas do estado de São Paulo, e tantos outros.

Essa situação foi particularmente estudada por Lamosa (2010), que realizou análises de um fenômeno cada vez mais frequente - a inserção do empresariado na escola pública -, sendo a educação ambiental uma via de entrada muito frequente. Deste modo, a fim de acompanhar o novo padrão de sociabilidade, os termos “sustentabilidade”, “desenvolvimento sustentável”, “responsabilidade ambiental”, entre outros, estão presentes nos discursos das empresas, apropriados e incorporados pela lógica do capital, e vislumbram na escola, espaço ideal para a difusão de seu papel estratégico e da reprodução de suas concepções hegemônicas na sociedade.

Ao investigar a inserção da educação ambiental nas escolas estaduais de Teresópolis/RJ, o autor afirma, como resultado dos dados coletados, que a forma mais utilizada para o trabalho com a educação ambiental nas escolas deste município se dá pelos projetos das empresas desenvolvidos nas escolas. destaca-se ainda no estudo de Lamosa (2010) que esses projetos são elaborados de forma unilateral – sem a participação de professores e alunos -, e chegam com objetivos e metodologia definidos previamente pelas empresas. Assim, o autor evidencia que os empresários de Teresópolis, e não

somente de lá; empresas Ampla (hoje ENEL – principal acionista Endesa Brasil, presente em 66 municípios do Rio de Janeiro), Nova Cedae, Indústria Comary de Bebidas, frações locais da classe dominante, se inserem na conjuntura de reorganização do padrão de sociabilidade do capital, produzindo projetos de responsabilidade social e desenvolvimento sustentável (LAMOSA, 2010).

O mesmo autor em um novo estudo – sua tese de doutorado – realizou sua pesquisa em escolas no estado de São Paulo, na macro região de Ribeirão Preto e ocupou-se a identificar o papel da Associação Brasileira de Agronegócio - ABAG no processo de reorganização empresarial no Brasil, buscando compreender as estratégias de hegemonia elaboradas no interior da sociedade civil pelo agronegócio. Dessa pesquisa, formulou a hipótese de que a ABAG é umas das principais organizações a formular, materializar em projetos e divulgar o novo padrão de sociabilidade da classe dominante. Ocupou-se, então, em analisar o papel que a ABAG desempenha, desde a sua origem nas escolas públicas, assumindo a tarefa histórica de “partido do agronegócio” no Brasil (LAMOSA, 2014).

Ainda sobre a presença da educação ambiental nas escolas via projetos empresariais, podemos citar, o estudo de Mendes (2015), que se dedicou a analisar a inserção da ABAG nas escolas públicas dos municípios de Dumont, Pradópolis, Jaboticabal e Rincão, localizados na região de Ribeirão Preto/SP, por meio do Programa “Agronegócio na Escola” e ressalta que essa inserção se dá via Secretaria de Educação, portanto, de forma oficial e impositiva aos professores e alunos, contrastando com o que verificou Lamosa (2010): a adesão ao Programa se dá de forma voluntária dos docentes.

Entretanto, destaca que os professores, sujeitos do estudo, não questionam o caráter ideológico das ações das empresas que adentram o espaço escolar investigado, configurando-se como meros realizadores das atividades, limitando-se ao sentido prático-utilitarista de seu trabalho.

Sobre essa ação dos professores, Lamosa (2014, p. 268) argumenta que

A própria precarização do trabalho docente que desprofissionaliza e proletariza os professores, limita a capacidade de intervenção do programa. Estas limitações são as mesmas que facilitam a entrada das empresas nas escolas públicas e a cooptação de professores interessados em formação continuada, projetos interessantes, material de apoio. Esta relação contraditória é a expressão da própria contradição do modo de dominação capitalista, onde o limite do capital é o próprio capital.

À vista disto, Mendes (2015) conclui que as ações desenvolvidas pela empresa nas escolas, culminam na privatização da educação pública no âmbito ideológico. Daí a necessidade de um posicionamento político comprometido, a ser assumido pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, enfraquecendo à ponto de extinguir a relação público-privado nas escolas públicas, oferecendo formação inicial e continuada de qualidade em educação ambiental, pautada em uma perspectiva crítica e transformadora, de modo a contribuir com o trabalho docente compreendido como um trabalho intelectual crítico, sólido, realizado pela práxis coerente com o que pensamos ser o objetivo do trabalho na educação pública: a transformação da realidade social.

Notamos que diversos estudos tem revelado a fragilidade das práticas educativas ambientais realizadas nas escolas, que por muitas vezes reduzem a complexidade do campo ambiental a conteúdos disciplinares tratados de forma descontínua e pontual. Essa fragilidade se manifesta em vários aspectos discutidos nos estudos de Neves (2009), Agudo (2013), Teixeira (2013), Cruz (2014), Figueiredo (2014), entre muitos outros, dos quais destacamos:

- A dimensão econômica, social, política e histórica não é problematizada, portanto, ações que visam a mitigação dos problemas ambientais contidos na afirmação “faça sua parte” são valorizadas em detrimento de ações pela luta contra as causas da problemática ambiental;
- A educação ambiental não se configura como conteúdo nuclear nas disciplinas, é tratada pontualmente, nas datas comemorativas, por exemplo, resultado também da formação precária dos professores e à forma como a educação ambiental é tratada no currículo das escolas em geral;
- A concepção de educação ambiental na maioria das escolas investigadas tende a tratar os problemas socioambientais como consequência do comportamento individual e “inconsciente” das pessoas, tendo como solução, ações sensibilizadoras e preservacionistas.

Assim, o que temos são formas pontuais, fragmentadas, acríticas, a-históricas, manipulativas, moralistas, entre outras concepções que não consideram o conhecimento histórico do campo da educação ambiental.

Diante desses resultados, relativos às práticas educativas ambientais, Trein (2012, p. 314) argumenta que “hoje, quando olhamos para o trabalho docente, mesmo aquele

realizado por educadores que se pretendem críticos da sociedade em que vivemos, tão desigual e predadora dos próprios seres humanos e da natureza, esbarramos nas limitações a uma prática transformadora”.

O trabalho da educação ambiental desenvolvido sob esses preceitos indica que o objetivo do processo educativo ambiental é solucionar problemas pontuais, e não um processo de enfrentamento histórico das relações sociais da humanidade com o ambiente. A realização dessas práticas descaracteriza os processos pedagógicos, sucumbindo o acesso dos estudantes aos conhecimentos mais elaborados, os quais contribuem para uma formação científica e crítica. Isto posto, faz-se necessário que o professor compreenda que a tematização do ambiente exige, primeiramente, que ele compreenda as relações sócio históricas decorrentes da relação entre a sociedade e a natureza.

De outro modo, permanecerá desempenhando práticas desconectadas do conjunto de saberes veiculados pela escola, demonstrando que desconsideram os esforços para a consolidação de práticas educativas mais coerentes e contínuas discutidas e produzidas pelos pesquisadores que constituem o campo da educação ambiental.

O enfrentamento dessas práticas implica na necessidade de o professor promover a articulação entre o compromisso político com o ensino e a sua prática para a construção e apropriação de conhecimentos na busca da emancipação dos sujeitos e o rompimento da lógica societária vigente componentes decisivos no processo de luta para que se dê a transformação social necessária.

Por outro lado, compreendemos que a luta pela inserção da educação ambiental na escola básica, assim como o enfrentamento às práticas fragilizadas dos professores, incorre à um aspecto fundamental, a sua formação inicial e continuada.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015) não há referência declarada à educação ambiental, tampouco à formação do professor para sua inserção na escola (BRASIL, 2015).

Compreendemos a formação inicial dos professores como condição crucial para a consolidação da educação ambiental na escola básica, contudo, o modo como os cursos de formação de professores são estruturados, tendo a educação ambiental ou os temas socioambientais incorporados ao currículo de forma tangencial, corroboram para uma formação fragilizada e incipiente dos professores, a qual não contempla a dimensão da temática ambiental, isso porque, não proporciona a fundamentação teórica e a instrumentalização técnica e política necessárias para que os professores desenvolvam a

prática educativa ambiental, sobretudo a educação ambiental crítica que defendemos nesse estudo.

O impacto da formação de professores na consistente inserção da educação ambiental na escola pública pode ser identificado nas discussões fomentadas em muitos estudos referentes à área (NEVES, 2009; MAIA, 2011; AGUDO, 2013; GONÇALVES, 2013; TEIXEIRA, 2013; FIGUEIREDO, 2014; SOUZA, 2014; CRUZ, 2014), dos quais pode-se destacar, os seguintes entraves:

- as condições de formação dos professores de nível técnico para a atuação com a temática ambiental como eixo organizativo, por exemplo, está intimamente relacionada com a ideologia da reprodução social do modo capitalista de produção, cujo principal objetivo é a formação de mão de obra através da perspectiva pedagógica de construção de habilidades e competências;
- a organização escolar hierárquica e autoritária e o “processo de proletarização docente” representam fatores que prejudicam, ou praticamente inviabilizam, o desenvolvimento de ações educativas mais consistentes e coerentes para a inserção da educação ambiental nessas escolas;
- processo de formação dos professores configura-se como intervenções de controle do Estado, intervenções estas, dirigidas para garantir a reprodução mecânica de conteúdo;
- formação precária, oriunda de cursos de graduação de baixa qualidade acadêmica e científica, além da ausência de processos de formação permanente em educação ambiental em abordagem crítica;
- falta de conhecimentos específicos concernentes à temática ambiental.

Os dados resultantes destes e de demais estudos relativos à formação de professores para a inserção e solidificação da educação ambiental nas escolas públicas, indicam que eles compartilham de um mesmo fator, bastante expressivo: a condição do professor – condição essa que esconde sua identidade, impede de se apropriar de instrumentos mais elaborados para análise da realidade que vive, eliminando qualquer possibilidade de compromisso social com sua própria profissão, já que perde sua autonomia, resultando ainda num processo de alienação e proletarização docente.

Sabemos que tal condição de trabalho é fruto das relações sociais – travadas no modo capitalista de produção - que vislumbramos superar tendo a educação como uma aliada, a partir da compreensão histórica e dialética da sociedade contraditória, a qual somos integrados e é passível de transformação.

Nota-se, portanto, que a relação entre o trabalho da educação ambiental na escola e a formação de professores não é uma questão relativa, por exemplo, ao domínio de determinados conteúdos, mas de uma formação integral, o que implica na instrumentalização do professor para a construção individual/coletiva de um saber ambiental, pautando suas ações educativas e socioambientais em direção à emancipação e transformação do nosso modo de vida, da realidade desigual, resultante do modo capitalista de produção.

Tendo em vista ainda a diversidade de saberes e conteúdos abarcados pela educação ambiental, e levando em conta a compreensão que temos sobre o papel da educação escolar, segundo o referencial que nos orienta (SAVIANI, 2005), compreendemos a questão curricular como determinante para a inserção da educação ambiental na perspectiva crítica de educação nas escolas no Brasil.

A defesa da inserção da educação ambiental nas escolas via currículo exige, no entanto, para todos aqueles que se dedicam ao estudo e à prática educativa ambiental, problematizar o que compreendemos por currículo escolar. Tendo em vista que o currículo pode ser compreendido tanto como conceito como área de conhecimento, cabe destacar que não é nossa intenção tecer seus diferentes conceitos, mas apontar a compreensão que fazemos para defender a ideia de inserção da educação ambiental por esta via.

Saviani (2005) apresenta brilhantemente a ideia de currículo, com a qual temos bastante identidade

[...] de uns tempos para cá se disseminou a idéia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo se diferencia de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque, se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em conseqüência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola.

Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. (SAVIANI, 2005, p. 14)

Então entendemos que currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola (SAVIANI, 2005). A palavra nuclear é incorporada por se tratar de um processo de apropriação de saberes fundamentais que vão desde conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, habilidades, os quais são capazes de promover a instrumentalização dos alunos para a prática social. Deste modo, a apropriação dos conteúdos escolares, partindo (e chegando) da prática social configura-se como um processo que permite ao aluno apropriar-se dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2007, p. 71).

Por essa razão, o currículo não é neutro, é uma discussão filosófica e política, representa o que será apropriado pela sociedade. É um campo de disputa, quando se discute currículo, se define a concepção da sociedade. À vista disso, problematizamos a inserção da educação ambiental na educação escolar tendo os currículos escolares como forma política de sua inserção. A “escola, para exercer sua função transformadora, no sentido de contribuir para a democratização da sociedade, não pode abrir mão de sua responsabilidade específica que é garantir que os sujeitos sociais se apropriem – de forma crítica e reflexiva – desse saber” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015, p. 23).

Partindo desta concepção crítica transformadora da escola na sociedade a Pedagogia Histórico-Crítica traz contribuições pedagógicas fundamentais do campo da educação para uma educação ambiental transformadora. No contexto de uma educação ambiental transformadora, temos nos empenhado na busca de uma educação ambiental histórico-crítica, compreendida como um processo educativo que busca construir conhecimentos para a educação dos homens em sociedade em sua relação com o ambiente em que vivem, objetivando a sua instrumentalização, é fundamentada na apropriação de instrumentos teóricos e práticos - ferramentas culturais - necessários à luta que travam para se libertarem das condições de exploração em que vivem, determinadas pelo modo de produção atual, agente determinante da crise socioambiental a que está submetida a humanidade (SAVIANI, 2005).

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: OBSTÁCULOS E DIFICULDADES

Este capítulo apresenta a descrição dos resultados obtidos para o desenvolvimento do estudo sobre as políticas de em educação ambiental nas escolas públicas de educação básica em um município localizado a sudoeste da Região Metropolitana de São Paulo. Uma cidade rica em história e de grande representatividade no cenário nacional. Inicialmente conhecida como “capital dos móveis” pelo grande número de indústrias moveleiras que ajudaram a desenvolver a cidade no início do século XX, foi também, mais tarde, berço da indústria automobilística nacional. As empresas multinacionais Scania, Toyota, Ford, Mercedes-Benz, Volkswagen e Karmann Ghia, primeiras montadoras do país se instalaram no município. Também se fortaleceram nesse município o sindicalismo e os importantes movimentos trabalhistas que trouxeram grandes avanços para os trabalhadores de todo país.

Tendo já definido como objeto de estudo, as propostas para a educação ambiental formuladas pelo *Órgão Gestor* de Educação Ambiental composto pelo MEC e MMA, e seu impacto nas escolas públicas, delimitamos o universo da pesquisa, criando critérios para a inclusão dos sujeitos no estudo, selecionando os instrumentos de coleta de dados e estabelecendo estratégias para a entrada no campo.

Para definir o universo da pesquisa levamos em consideração a minha atuação docente em uma das escolas estaduais desse município. Sendo assim, consideramos mais adequado escolher as escolas de ensino fundamental estaduais e municipais deste município, para se constituírem no universo da pesquisa, devido à grande quantidade de escolas públicas de educação básica no município: 264.

No que diz respeito à educação, a DE do município *lócus* deste estudo, é responsável por 82 escolas estaduais em 2 municípios jurisdicionados, com a seguinte distribuição: 72 escolas em um deles e 10 escolas no outro. Enquanto que a SE do mesmo município abarca 182 escolas, 167 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), 2 Escolas Municipais de Educação Básica Especial (EMEBEs), 8 Escolas Municipais de Educação Profissional (EMs), 5 Centros Educacionais Unificados (CEUs). Dentre essas escolas, 69 são de ensino fundamental.

Diante destes dados e quanto a identificação do problema e sua delimitação, Chizzotti (1991, p. 81) aponta que essa fase “pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema”. Nesse caso, para compreender quais ações de educação ambiental propostas pelo *Órgão Gestor* chegam à DE e SE, e são realizadas nas escolas públicas de educação

básica do município em estudo, julguei pertinente coletar dados em todas as 151 escolas de ensino fundamental (estaduais e municipais).

O contato com o Ministério da Educação e com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Antes de entrar em contato com a SE e DE do município, para dar início à coleta dos dados, e tendo em vista que o *Órgão Gestor* é composto pelos MMA e MEC, em meados de setembro de 2014 tentei entrar em contato com o MEC, por meio de correio eletrônico, de ligação com o *fale conosco na central de atendimento* e do autoatendimento, a fim de saber se este órgão possuía algum tipo de levantamento sobre o trabalho com a educação ambiental nas escolas brasileiras. Meu objetivo foi de levantar os dados oficiais para ter um panorama geral das ações, e posteriormente confrontá-los com os dados que seriam coletados em campo, ou fornecidos pela SE e DE do município. Nesse momento, não consegui nenhuma resposta.

De modo semelhante ocorreu como o INEP. Em uma análise bem aprofundada no *website* o que encontrei foram apenas dados quantitativos já bastante conhecidos entre aqueles que se dedicam aos estudos sobre a educação ambiental na escola, obtidos a partir da pesquisa² realizada entre o MEC, o INEP e a ANPEd que já foi aqui apresentada.

Pelo fato de não ter encontrado nenhum dado recente sobre a educação ambiental nas escolas recorri à uma colega que tem vínculo, há pelo menos 7 anos, com o INEP, desempenhando dentre outras funções a de “Elaboradora e Revisora de Itens”. Minha intenção foi certificar que os dados mais recentes sobre a educação ambiental escolar, pesquisados e divulgados pelo INEP, correspondiam àqueles apresentados entre os anos de 2001 a 2004. No entanto, ela pontuou que “*infelizmente não poderia divulgar nada a respeito*”.

Ainda com o propósito de encontrar informações recentes sobre a educação ambiental nas escolas brasileiras, e amparada pela legislação, acessei o *site* do Governo Federal que trata do acesso à informação - Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão -, realizei meu pedido, isto é, descrevi a informação que pretendia receber:

*Com o intuito de realizar minha pesquisa acadêmica, que tem como temática a educação Ambiental, gostaria de solicitar informações a respeito do Censo das Escolas Brasileiras que trabalham com a Educação Ambiental. Conforme o link: < [---

² A pesquisa referida é intitulada como “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”, organizada por TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. \(2007\).](http://portal.inep.gov.br/rss_censo-</i></p></div><div data-bbox=)*

escolar/-/asset_publisher/oVOH/content/id/11288>, percebe-se que os dados referentes a esta informação foram realizados em 2004. Desta forma, gostaria de obter informações mais atuais deste censo, saber se há um mais atual ou se o realizado em 2004 foi o último?

Enviado esse pedido, recebi por meio de correio eletrônico, orientações para acessar os dados pretendidos. Acessei os *links* apresentados, iniciando por aquele que indica o local onde pode ser extraída as informações relativas à educação ambiental, conforme o Censo Escolar - diretamente por meio dos Micro Dados da Educação Básica, disponíveis no portal do INEP – e obtive a mensagem: ***Não encontrado. O recurso requisitado não foi encontrado.*** Parti para os demais encaminhamentos, baixei inúmeros arquivos li as poucas informações que acompanham os Micro Dados, os quais são bastantes extensos e da maneira como são exibidos, dificultam a compreensão. Além disso, entre os maiores desafios ao trabalhar com estes micro dados foi, sem dúvida a falta de um tutorial ou qualquer referência ao significado de cada uma das variáveis utilizadas nas bases, o que praticamente impede a democratização e a exploração dos dados. Ainda assim, não encontrei nada que relacionasse a educação ambiental às escolas, no sentido de atribuir percentagens sobre a inserção e as formas de como está sendo desenvolvida, nem mesmo um dado atual correspondente ao que foi apresentado em 2004.

Logo que os dados do Censo Escolar de 2016 foram disponibilizados, iniciei nova busca, contudo, o que encontrei foi uma questão que tinha como objetivo investigar se as escolas brasileiras oferecem atividade complementar, isto é, atividade de livre escolha que complementa a escolarização e o currículo obrigatório. A educação ambiental foi apontada como um tipo de atividade complementar, subdividindo-se nas opções de atividades: COM-VIDAS (organização de coletivos pró-meio ambiente), Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e/ou jardinagem escolar, Uso Eficiente de Água e Energia, Horta Escolar e/ou Comunitária, Jardinagem Escolar, Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal), Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica.

Por um equívoco das escolas, ou da forma como essa questão foi colocada no Censo Escolar 2016, tomou-se a educação ambiental como uma atividade complementar, quando já na Lei nº 9.795/99, que normatiza a PNEA, ela se configura como um componente essencial e permanente da educação nacional, e que deve ser inserida em todos os níveis e modalidades de ensino. A educação ambiental está institucionalizada desde de 1999, mas a forma pela qual ela é tratada no Censo Escolar mostra um descompasso entre a obrigatoriedade legal e sua inserção na realidade escolar. Essa

informação oficial revelou-nos também que a educação ambiental não tem seu espaço na escola, compreensão do principal Instituto que tem a função de analisar a educação brasileira.

Prosseguindo a coleta de dados, em novembro do mesmo ano estabeleci contato com um dos ex-Coordenadores Geral de Educação Ambiental do MEC.

Os primeiros desses contatos foram via *e-mail*. Prontamente, o ex-coordenador aceitou meu convite para participar da pesquisa e tão logo agendamos uma entrevista via *Skype*. Para a realização da entrevista, que tinha como tema central a identificação das ações de educação ambiental propostas pelo *Órgão Gestor*, no período de 2002 a 2014, bem como compreender qual representatividade a educação ambiental possuía dentro do MEC, definimos um roteiro inicial, apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Roteiro para a entrevista com o ex-Coordenador Geral de Ed. Ambiental do MEC

Roteiro para entrevista

- 1- Onde se localiza a educação ambiental no Ministério da Educação?
- 2- Quais as ações de educação ambiental, para as escolas, já foram propostas pelo MEC, enquanto você atuava como coordenador?
- 3- Quais as ações de educação ambiental, para as escolas, foram propostas pelo *Órgão Gestor* no período de 2002 a 2014?
- 4- Quais são as maiores dificuldades para o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas no Brasil?
- 5- Podemos dizer que continua no MEC, o processo de esvaziamento da educação ambiental?

Assim, definida a data para o nosso encontro virtual, a técnica da entrevista foi, então, utilizada para a coleta dos primeiros dados da pesquisa. Utilizamos como instrumento, além do roteiro, o computador, a *internet* e o *software Skype* que possui dentre suas diversas funções, a capacidade de gravação de áudio.

Iniciamos a entrevista no dia 17 de novembro conversando sobre a origem e atribuições do *Órgão Gestor*.

Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental

Para compreendermos a criação do *Órgão Gestor* faz-se necessário considerarmos o contexto político tanto de sua criação como de sua implementação. Entretanto, julgo ainda mais importante elucidar, o que é este órgão e qual a sua relação com a Política Nacional de Educação Ambiental.

O *Órgão Gestor*, composto por representantes do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio ambiente (DEA/MMA) e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) é a instância responsável pela coordenação da PNEA. O MEC e o MMA em seus respectivos setores de educação ambiental, pautados pelo ProNEA — Programa Nacional de Educação Ambiental — são os responsáveis pela implantação de programas e projetos junto a diferentes parceiros, como unidades de conservação, prefeituras, empresas, sindicatos, movimentos sociais, redes públicas de ensino, entre outros.

Embora já tenha sido objeto de discussão nesse estudo, é importante destacar e esclarecer alguns aspectos históricos do processo de tramitação da PNEA, Lei nº 9.795 que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 27 de abril de 1999, sendo, portanto, resultado de um Projeto de Lei - PL-3792/93 - proposto pelo Deputado Federal Fábio Feldman (PSDB) em 1993 (JANKE, 2012). No texto do PL-3792, o Deputado propõe que o poder executivo constitua um *órgão* responsável pela implantação e supervisão da PNEA, nomeando-o como *Grupo Interministerial de Educação Ambiental*, o que é possível verificar no Capítulo III deste texto - Da execução da Política Nacional de Educação Ambiental

Art. 18º. Fica o poder executivo autorizado a constituir o Grupo Interministerial de Educação Ambiental, formado por representantes do Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação, Ministério da Cultura e Ministério da Ciência e Tecnologia, responsável, sob a coordenação do primeiro, pela implantação e supervisão da Política Nacional de Educação Ambiental.

Podemos verificar, ainda no Capítulo III, as diretrizes apresentadas, pelo então deputado em relação às incumbências do *Grupo Interministerial de Educação Ambiental*

Art. 19º. São atribuições do grupo interministerial de Educação Ambiental:
I – definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional;

- II – articulação, coordenação e supervisão de planos e programas na área de educação ambiental em nível nacional;
- III – participação na negociação de financiamentos a planos e programas na área de educação ambiental.

É importante destacar que o PL – 3792, no que refere-se ao *Grupo Interministerial de Educação Ambiental*, sofreu, durante a tramitação, alteração proposta pelo Deputado José Sarney Filho (PFL), representante da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, na Câmara dos Deputados, naquele momento. O Deputado, que ocupava a função do relator do PL, cuja função era expor sua opinião sobre o texto, aprovando-o ou rejeitando-o, propõem Substitutivo ao texto do PL – 3792 (JANKE, 2012).

Assim, no Parecer da Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias a alteração proposta pelo Deputado, na redação do PL 3792/93, relativa ao Grupo Interministerial de Educação Ambiental diz respeito à concessão dada, ao poder executivo na criação do Grupo Interministerial de Educação Ambiental.

Como resultado desse esforço, as alterações que propomos na redação do PL 3792/93 aprovada na CECD são, em linhas básicas, as seguintes: [...] supressão do artigo que autoriza a constituição do Grupo Interministerial de Educação Ambiental, por entender que não há eficácia em autorizar-se, por lei, ato do Poder Executivo a ele não vedado - Trecho do Parecer da Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias - (JANKE, 2012, p.74).

Sarney Filho, relator do projeto, justifica a interferência proposta no Substitutivo, alegando que

[...] como o projeto de lei em análise tem origem em Parlamentar e a Constituição Federal, em seu art.61, coloca como de iniciativa privativa do Presidente da República os projetos de lei que tratem de atribuições de órgãos da administração pública, apesar de entendermos de extrema importância a análise e estruturação das competências dos órgãos federais em relação à Política Nacional de Educação Ambiental, optamos por não desenvolver tal tema no substitutivo, mantendo apenas disposições propositadamente genéricas. Cabe nota a este respeito, todavia, lembrando que o Conselho Nacional de Meio Ambiente, em sua última reunião, decidiu pela constituição de uma Câmara Técnica temporária de educação ambiental, a qual talvez possa funcionar como embrião de um *conselho gestor federal* (grifos nossos) para o tema - Justificativa apresentada no Parecer da Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias - (JANKE, 2012, p. 74).

Diante da justificativa do Deputado nota-se a tentativa de esquivar-se da discussão que põe em pauta a constituição e função do órgão responsável pela execução da PNEA, ainda que a Constituição Federal, em seu art.61 estabeleça a diretiva “iniciativa privativa do Presidente da República os projetos de lei que tratem de atribuições de órgãos da

administração pública”, o que implica a autorização, por parte do Executivo, da criação, estruturação e atribuições do *Grupo Interministerial de Educação Ambiental*.

O termo *Órgão Gestor* aparece pela primeira vez no Parecer nº 59, do Projeto de Lei 3792 de 1999, da Comissão de Educação, tendo como relator o Senador Joel de Hollanda (PFL) que propõe

[...] a execução da Política Nacional de Educação Ambiental ficará a cargo do *órgão gestor* (grifos nossos), que a regulamentação da Lei contemplará. Tal órgão gestor coordenará a mencionada Política, definindo as diretrizes para implementação em âmbito nacional, articulando, coordenando e supervisionando planos, programas, e projetos e participando da negociação de financiamento para a área. Por sua vez, os Estados, o Distrito Federal, e os Municípios, na sua jurisdição e área de competência, definirão diretrizes, normas e critérios para o setor - Trecho do Parecer nº 59, de 1999, da Comissão de Educação – (JANKE, 2012, p. 81).

Posteriormente, no Parecer nº 60, de 1999 da Comissão de Assuntos Sociais, representado pela relatora Marina Silva (PT), são reiteradas as propostas do PL - 3792 elaboradas por Fábio Feldman e mais uma vez é reforçada a propositura da criação de um *Órgão Gestor* estabelecido pelo Poder Executivo

A proposição em análise determina, ainda, que a coordenação da Política Nacional de Educação ambiental ficará a cargo de um órgão gestor a ser definido pelo Poder Executivo quando da regulamentação da Lei - Trecho do Parecer nº 60, de 1999, da Comissão de Assuntos Sociais – (JANKE, 2012, p. 83).

Em 27 de abril de 1999, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (PSDB), sanciona o texto do PL transformando-o na Lei nº 9.795/99. Deste modo, institui-se no Capítulo III – Da execução da Política Nacional de Educação Ambiental que

Art. 14. A coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental ficará a cargo de um órgão gestor, na forma definida pela regulamentação desta Lei.

Porém, somente no ano de 2002, o mesmo presidente regulamenta a Lei nº 9.795/99, por meio do decreto nº 4.281, 25 de junho de 2002, apresentando as normas de criação e atribuição do *Órgão Gestor*

Art. 2º Fica criado o Órgão Gestor, nos termos do art. 14 da Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, que será dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação.

§ 1º Aos dirigentes caberá indicar seus respectivos representantes responsáveis pelas questões de Educação Ambiental em cada Ministério.

§ 2º As Secretarias-Executivas dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação proverão o suporte técnico e administrativo necessários ao desempenho das atribuições do Órgão Gestor.

§ 3º Cabe aos dirigentes a decisão, direção e coordenação das atividades do Órgão Gestor, consultando, quando necessário, o Comitê Assessor, na forma do art. 4º deste Decreto (BRASIL, 2002b).

Em relação aos encargos do *Órgão Gestor*, temos que

Art. 3º Compete ao Órgão Gestor:

I - avaliar e intermediar, se for o caso, programas e projetos da área de educação ambiental, inclusive supervisionando a recepção e emprego dos recursos públicos e privados aplicados em atividades dessa área;

II - observar as deliberações do Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA e do Conselho Nacional de Educação - CNE;

III - apoiar o processo de implementação e avaliação da Política Nacional de Educação Ambiental em todos os níveis, delegando competências quando necessário;

IV - sistematizar e divulgar as diretrizes nacionais definidas, garantindo o processo participativo;

V - estimular e promover parcerias entre instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, objetivando o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre questões ambientais;

VI - promover o levantamento de programas e projetos desenvolvidos na área de Educação Ambiental e o intercâmbio de informações;

VII - indicar critérios e metodologias qualitativas e quantitativas para a avaliação de programas e projetos de Educação Ambiental;

VIII - estimular o desenvolvimento de instrumentos e metodologias visando o acompanhamento e avaliação de projetos de Educação Ambiental;

IX - levantar, sistematizar e divulgar as fontes de financiamento disponíveis no País e no exterior para a realização de programas e projetos de educação ambiental;

X - definir critérios considerando, inclusive, indicadores de sustentabilidade, para o apoio institucional e alocação de recursos a projetos da área não formal;

XI - assegurar que sejam contemplados como objetivos do acompanhamento e avaliação das iniciativas em Educação Ambiental:

a) a orientação e consolidação de projetos;

b) o incentivo e multiplicação dos projetos bem sucedidos; e,

c) a compatibilização com os objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2002b).

Assim, em junho de 2003, ano em que se inicia o mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), o *Órgão Gestor*, composto pelo MMA e pelo MEC, respectivamente representados pelos ministros Marina Silva e Cristovam Buarque, foi instituído como Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, com a missão de materializar a Lei nº 9.795/1999 e o Decreto nº 4.281/2002.

As políticas – ou programas? - públicas de educação ambiental formuladas pelo Órgão Gestor

A origem e constituição do *Órgão Gestor* até aqui apresentadas vieram, portanto, das contribuições do entrevistado e da consulta em documentos e trabalhos publicados sobre o tema.

Na entrevista que se seguiu ao meu estudo sobre o *Orgão Gestor*, iniciamos a conversa com a retomada dos objetivos da minha proposta de pesquisa: identificar e conhecer as ações de educação ambiental propostas pelo *Órgão Gestor*, no período de 2002 a 2014, bem como compreender qual importância tem a educação ambiental dentro do MEC, segundo quem esteve envolvido com a idealização e elaboração de muitas destas ações.

Assim, o ex-coordenador da CGEA partiu do pressuposto de que o *Órgão Gestor*, para atingir as demandas da implementação da PNEA e elaborar políticas públicas de educação ambiental nos níveis federal, estadual e municipal, organizou-se em linhas de ação. O MMA segundo ele, desenvolveu seus projetos com a intenção de envolver toda a população brasileira, trabalhando até aquele momento com quatro *processos educacionais*³:

- ***Formação de Educadores Ambientais***, cuja finalidade é o enraizamento da educação ambiental no Brasil.
- ***Educomunicação***, objetiva sistematizar referências teóricas e político-pedagógicas para as práticas de comunicação no campo da educação ambiental, bem como a visibilidade e disponibilização pública do tema.
- ***Estruturas Educadoras*** (Viveiros Educadores, Rádio-Escolas, Corredores Ecológicos, Salas Verde e Trilha da Vida) com o objetivo de democratizar o acesso à educação, pois não se destina apenas ao espaço escolar.
- ***Foros e Coletivos*** (CIEAs – Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental, Coletivos Educadores, Coletivos Jovens, Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de - Vida Com-Vida) a fim de promover a participação democrática.

³ Além das descrições, feita pelo ex-coordenador da Coordenadoria de Educação Ambiental do Ministério da Educação, sobre as linhas de ação do *Órgão Gestor*, realizou-se uma pesquisa acurada no documento disponibilizado pelo ex-coordenador, “Portfólio *Órgão Gestor* da PNEA/2006”, série “Documentos Técnicos”, a fim de complementar cada uma delas.

O MEC com o objetivo de criar um processo permanente de educação ambiental dentro da escola, uma vez que lida diretamente com ela, desenvolveu *quatro dimensões do trabalho*:

- **EA Difusa:** representada, por exemplo, pela *Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente*, para estreitar o envolvimento entre escola e comunidade na discussão de problemas socioambientais. Vale destacar aqui que nas primeiras edições dessa Conferência se trabalhou muito para estimular a criação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-vidas) nas escolas.
- **EA Presencial:** que se refere ao *Programa de Formação Continuada de Professores e Alunos*, cuja proposta é realizar seminários, encontros, entre outros eventos, para aprofundar conceitualmente temas relevantes sobre cidadania ambiental, de professores e alunos, além do *Programa Vamos cuidar do Brasil com as escolas*, pensado como um meio de fortalecer o enraizamento da educação ambiental nos estados e nos municípios, atuando na elaboração e viabilização de políticas públicas.
- **Fomento a projetos:** busca incentivar ações transformadoras no ensino básico voltados à relação escola-comunidade. O *Programa Educação de Chico Mendes*, representa um deles.
- **Tecnológica:** representada pelo *Programa Inclusão Digital com Ciências de Pés no Chão* trabalha pela inclusão digital por meio do apoio à iniciação científica com escolas.

Findada a apresentação e as pequenas análises das ações, o ex-coordenador destacou:

“Como você pode perceber, minha cara, há propostas, programas e ações, porém, a execução ainda é muito tímida. Posso te dizer que o MEC mobiliza muito mais as ações do que o MMA. Destas que comentei, talvez no máximo, umas 3 tenham mobilizado o Órgão Gestor como um todo, porque o restante são ações muito mais estimuladas como uma atribuição do Ministério da Educação e assim foram colocadas como políticas para todo o país.”

Diante desta fala podemos entender que o MEC, pela particularidade na proposição de políticas públicas de educação escolar, toma para si o encargo das ações dos dois Ministérios. Contudo, ele acrescenta:

“Você consegue perceber que, embora haja projetos, programas, como você preferir chamar, a forma como vem sendo proposta a inserção da educação ambiental no ambiente escolar, está longe de se configurar como política pública de educação ambiental... atuam simplesmente como programas.”

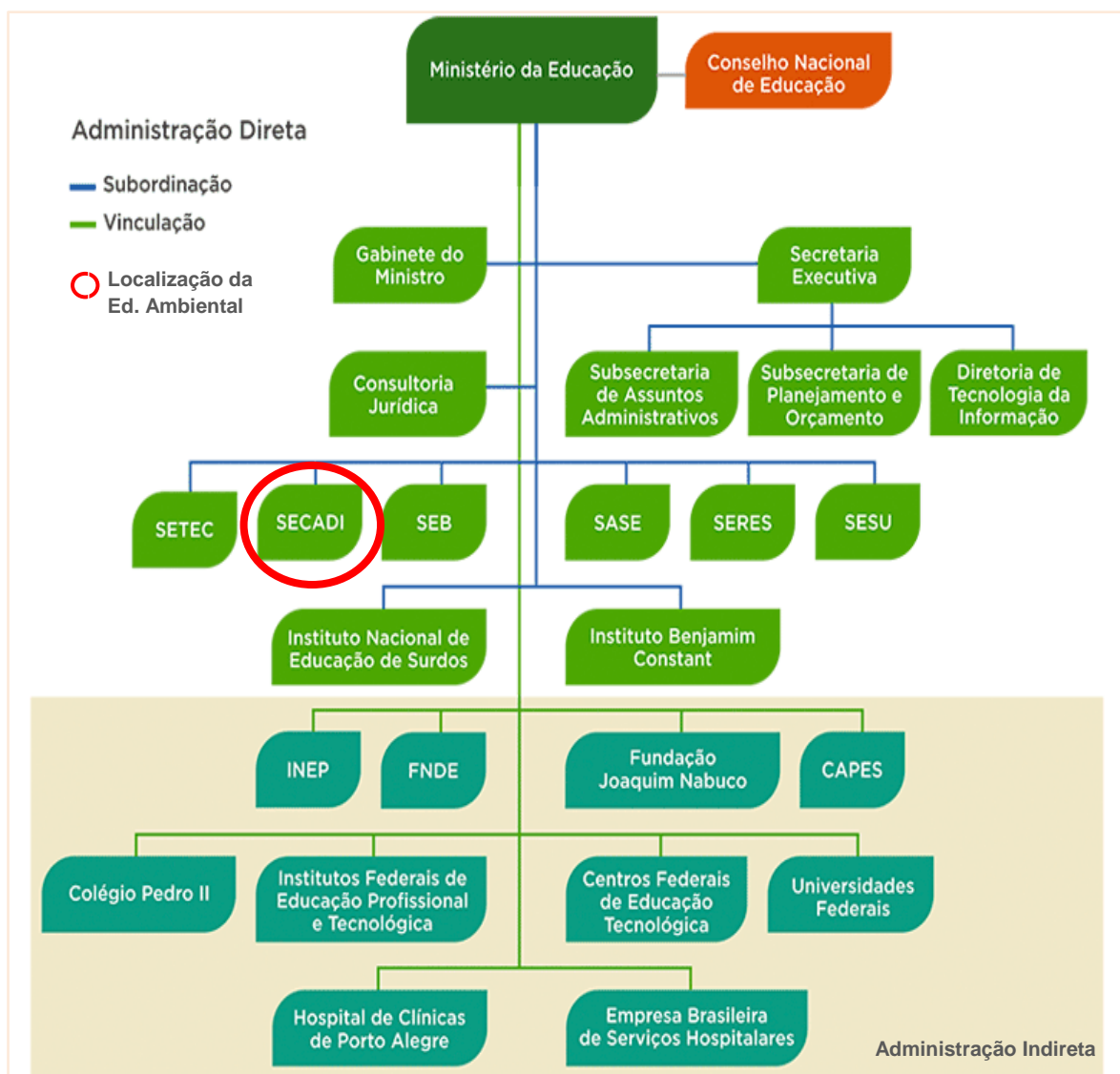
Essa colocação confirma o que muitos estudos já indicaram: a fragilidade da educação ambiental nas escolas de educação básica. O estudo de Cruz (2014) ao investigar a implantação da Agenda 21 nas escolas de um município do interior do estado

de São Paulo, pôde notar que a proposta oficial, pautada na Agenda 21 Global⁴ e vista pelo *Órgão Gestor*, como uma forma de implementar políticas públicas de educação ambiental nas escolas, uma vez não inserida no currículo, demonstrou que para muitas das escolas e professores envolvidos, a educação ambiental foi compreendida como um “apanhado” de projetos pontuais, cujos temas se relacionam, confirmando o que o ex-coordenador do MEC nos relatou.

Ao falar sobre a localização da educação ambiental nos Ministérios, o entrevistado destacou a desvalorização que ela sofreu ao longo dos anos. Segundo ele, o fato de que a CGEA/MEC no período anterior à instauração do *Órgão Gestor*, estar situada na Diretoria de Ensino Fundamental indicava os equívocos que historicamente sofreu. A intenção, a partir da criação do *Órgão Gestor*, era que essa Diretoria fosse dissolvida, reconhecendo a educação ambiental como área transversal e, portanto, não subordinada a uma única diretoria. Por força da sociedade civil, principalmente através da pressão da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), essa decisão foi reavaliada, e deste modo, a CGEA foi alocada na Secretaria Executiva do MEC, e um ano depois foi deslocada para a SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (JANKE, 2012). As figuras 2 e 3 ilustram a localização da EA dentro do MEC.

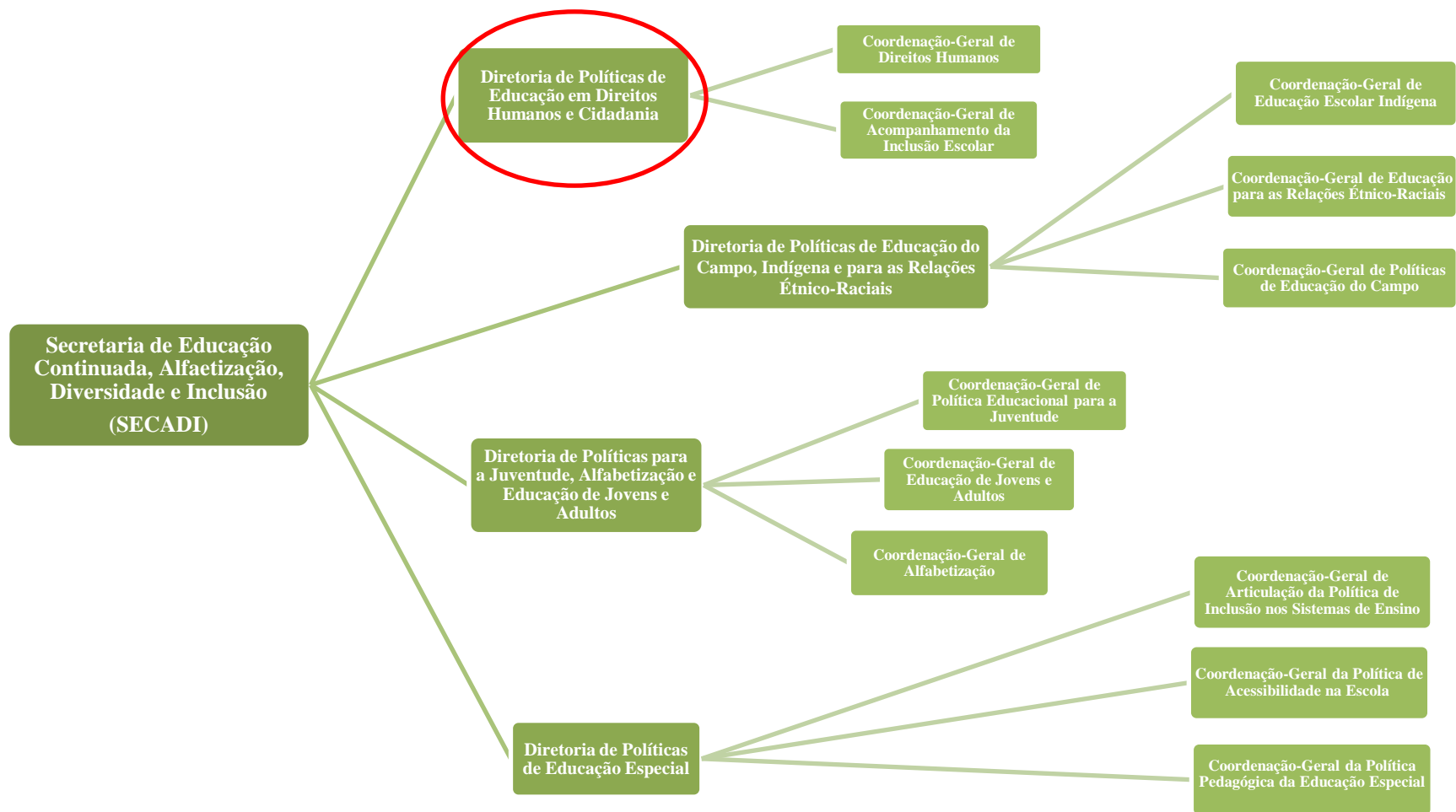
⁴ A Agenda 21 Global é conhecida como um dos documentos oficiais, que estabelece o compromisso assumido por 179 países, de construir um novo modelo de desenvolvimento econômico, social e ambientalmente sustentável. Tal documento foi elaborado durante II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada em junho de 1992, no Rio de Janeiro (Brasil) – evento conhecido também, como Eco-92. (BRASIL, 2004).

Figura 2. Estrutura Organizacional do Ministério da Educação



Fonte: Adaptada - Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

Figura 3. Localização da Educação Ambiental no Ministério da Educação



Fonte: Adaptada - Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/estrutura-organizacional>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

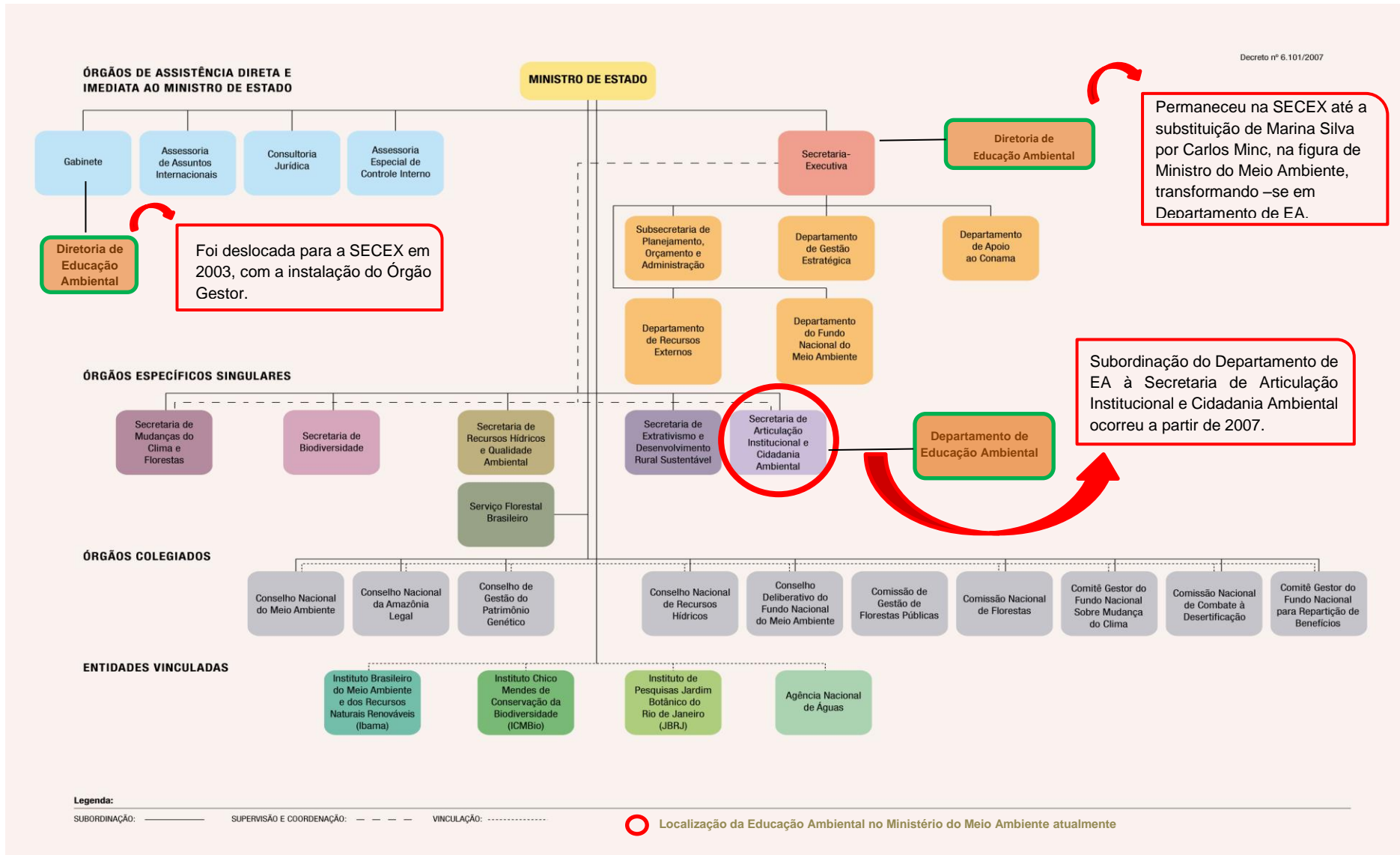
Conforme as figuras 2 e 3 é evidente a desvalorização da educação ambiental: nenhuma referência ou menção da temática via CGEA. O ex-coordenador, expressou na fala abaixo, essa situação:

“[...] dependendo de quem está na condução dos ministérios, dependendo de qual secretaria a educação ambiental está, ela tem maior ou menor força, né? Por exemplo: hoje dentro do MEC a educação ambiental está dentro de uma secretaria que se chama SECAD. A SECAD é a secretaria do MEC que trabalha com os temas mais complicados do campo da educação, porque trabalha como os temas como o da inclusão, trabalha com o tema dos Direitos Humanos, com a Educação Quilombola, com a Educação do Campo, trabalha com a Educação Sexual, e no conjunto desses temas todos que a SECAD trabalha está também a educação ambiental. E o que isso significa? Que a partir desta secretaria a educação ambiental tem muita dificuldade, por exemplo, de transversalizar dentro do próprio grupo, porque ela tem que se articular de alguma forma com todos esses temas e dependendo de quem é o secretário, ele acaba valorizando mais uma ou outra área, né? É o que acaba efetivamente acontecendo. Eu acredito que hoje a educação ambiental está em uma secretaria que quase inviabiliza sua transversalidade. A educação ambiental está em uma secretaria que a enxerga como questão secundária. Ao longo dos últimos anos tem se evidenciado a questão da diversidade e o tema da inclusão, e os outros temas acabam indo a reboque. Mas nem sempre foi assim, na época do Fernando Haddad, a educação ambiental por uma questão de ter um ministro com uma visão mais aberta, isto é, você ter um secretário com uma visão mais aberta, eles abriam muito espaço para a educação ambiental, né? Já com o Tarso Genro, não foi assim, com o Cristovam Buarque não foi assim, então, dependendo da concepção e dos conceitos dos dirigentes dos ministérios...a educação ambiental vai ganhando maior ou menor importância.”

A transformação da Diretoria de Educação Ambiental (DEA) em Departamento de Educação Ambiental pode ilustrar também a valorização da educação ambiental no MMA. No período em que Marina Silva atuava como Ministra do Meio Ambiente, a DEA foi instalada inicialmente como uma Diretoria ligada ao Gabinete do Ministro. Com a publicação do Decreto e a instalação do Órgão Gestor, a DEA deslocou-se para a Secretaria Executiva do MMA (SECEX), onde permaneceu até 2007. A partir deste ano, então já transformada em Departamento, passou a ser subordinada à Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Vale destacar que é a partir do momento em que ocorre a substituição de Marina Silva por Carlos Minc que a Educação Ambiental, no contexto do Ministério do Meio Ambiente, perde ainda mais importância, inviabilizando ainda mais sua inserção e atuação transversal institucional (JANKE, 2012).

A figura 4 demonstra a forma e os caminhos pelos quais a EA passou e “sobrevive” dentro do MMA.

Figura 4. Estrutura Organizacional do Ministério do Meio Ambiente



Fonte: Adaptada - Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/o-ministerio/quem-e-quem>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

Para esclarecer a localização da educação ambiental nos Ministérios, o ex-coordenador explica:

“A forma como a educação ambiental será desenvolvida dentro de cada Ministério, não pode ser vista com uma intenção neutra, jamais...Você consegue compreender que há por trás disso tudo interesses...que as escolhas que fazemos ao eleger aqueles que irão nos representar é resultado também, do modo como a educação ambiental será tratada, e sabemos, sem dúvida alguma que os interesses de quem vem nos representando caminham para a manutenção da ordem social vigente...”

No trabalho conjunto entre o MEC e o MMA, o entrevistado afirma que pode perceber como a educação ambiental perdeu seu espaço e que esse tema não tem importância em uma das pastas mais fortes, em termos de financiamento, nos governos ao longo de muitos anos e finaliza:

“Infelizmente as políticas públicas acabam sofrendo esses insultos por conta dessa transitoriedade dos gestores e por conta das prioridades que eles acabam trazendo pra sua gestão, né? Então, certamente, essa é uma questão muito séria que o campo da educação ambiental acaba enfrentando...É muito importante que você saiba, minha cara, que o momento histórico e político da criação da Política de educação ambiental, eu quero dizer, quando a PNEA foi regulamentada, não tinha interesse algum, de parte alguma, de implementá-la como forma, como meio de transformação da realidade ambiental, ambiental só, não, mas socioambiental do país. A verdade é que a intenção política daquela época era a manutenção do modo capitalista de produção. Será que não podemos dizer que ainda é?”

Essa afirmação tem profundas relações com as análises empreendidas na Introdução e no Capítulo I deste estudo, pois revelam que a partir do contexto histórico de constituição da educação ambiental, como ela se insere no contexto neoliberal da economia aos mandos e desmandos do capital externo, assumindo uma perspectiva reformista e conciliatória com o modo de produção capitalista, não levando em consideração a posição crítica dos movimentos sociais, dos professores e pesquisadores da área. Se a educação ambiental e as políticas públicas representassem os interesses “dos de baixo” na pirâmide social certamente poderia ter uma visibilidade diferente, que favorecesse a inserção da educação ambiental na educação escolar, podendo, inclusive, contar com a contribuição dos coordenadores, diretores, supervisores e dirigentes.

Sobre a transitoriedade dos gestores da educação ambiental escolar, Cruz (2014) esclarece que embora haja esforços do Órgão Gestor em fazer com que ela seja inserida na educação formal, as ações propostas perdem força quando esbarram em outras políticas públicas, em outros níveis – no caso de seu estudo, no nível estadual, incorporadas pelo Currículo Oficial de São Paulo. A autora identificou que as propostas encaminhadas pelo próprio sistema de ensino - no caso o sistema estadual - tem prioridade indiscutível, dificultando ou até mesmo impedindo o desenvolvimento de propostas vindas de outras instâncias, como as

elaboradas pelo Órgão Gestor. A desarticulação entre os diferentes níveis dos sistemas de ensino, e a consequente descontinuidade nas políticas públicas de educação ambiental são, também, resultado da disputa político partidária dos gestores. Sobre isso, autora afirma que

[...] quando tomamos as propostas explicitadas pelas publicações para a implantação da Agenda 21 Escolar, no interior dessas reflexões, identificamos que elas foram elaboradas nas diferentes esferas de governo, com seus representantes filiados a partidos políticos formalmente rivais, o Partido dos Trabalhadores (PT – no Governo Federal) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB – no Governo Estadual). No entanto, apesar de apresentarem diferenças nas concepções de educação ambiental e nas propostas didáticas e metodológicas, no fundo elas se identificam, ou seja, são políticas públicas que tomam a educação para a manutenção das relações sociais como se apresentam, sem perspectivas para a concretização da educação transformadora (CRUZ, 2014, p. 150).

Embora quisesse completar esses dados com mais uma entrevista, isso não foi possível pois o ex-coordenador da educação ambiental no MEC foi para fora do país.

Mesmo assim, consideramos que os dados fornecidos pelo ex-coordenador nos ajudam a compreender a (des)importância da educação ambiental no interior das políticas públicas de educação no Brasil. Lembremos Janke (2012) que afirmou como aprofundamento do modelo neoliberal - já em pauta na época da criação da PNEA, ao apropriar-se do sufixo ECO, e do contexto VERDE, para promover a mercantilização do ambiente, como produto – a “economia verde” teria impossibilitado a implantação de uma lei numa área de interesses sociais tão conflitantes. Assim, não nos surpreende assistir a um processo em que, cada vez mais, a iniciativa privada ocupa espaço nas políticas do Estado, e os interesses individuais e mercantis se sobrepõem sobre os direitos coletivos. As pesquisas de Lamosa (2010; 2014) e Mendes (2015), já discutidas no Capítulo I nos trazem essa análise, levando-nos a compreender os interesses das empresas públicas e privadas no desenvolvimento da educação ambiental escolar. O ensino no espaço escolar público é orientado não pelo interesse público, mas pelos interesses do mercado, transformando a própria educação ambiental em uma mercadoria.

As informações trazidas pelo ex-coordenador do MEC nos mostram que as políticas públicas em educação ambiental têm demonstrado cada vez mais sua porosidade na absorção dos interesses imediatos do capitalismo, determinando a mercantilização da natureza, transformando-a em mercadorias à disposição do “mercado”.

As tensões observadas e apontadas pelo ex-coordenador do MEC, no que diz respeito ao espaço que a educação ambiental ocupa dentro do MEC remetem ao papel do Estado e das políticas públicas “em uma sociedade de classes que, ao intensificar a redução das políticas de Estado à ações particularistas e legitimar a privatização dos recursos naturais, amplia

igualmente as contradições e disputas em torno do próprio Estado e das relações público-privadas” (LOUREIRO; SAISSE, 2014, p. 122)

O conjunto dos programas de educação ambiental direcionados às escolas de educação básica, citado pelo ex-coordenador, demonstra que as políticas públicas em educação ambiental, são marcadas, fundamentalmente, por inconciliáveis interesses de classe, configurando-se como um campo em disputa. Isso porque, conforme analisou Janke (2012) a PNEA, que não se consolidou como prática política pelos sucessivos governos, faz com que a educação ambiental, em toda sua trajetória – como muitas outras práticas políticas – seja também um palco de disputa política numa sociedade marcadamente contraditória (JANKE, 2012).

Tais programas, como também afirmou o ex-coordenador do MEC, têm “filiação” com as políticas de educação ambiental propostas pelo poder público de um Estado que cada vez mais se desresponsabiliza pela educação e pelas questões ambientais, tentando implantar programas permeados por disputas entre aqueles que os propõe – os governos, que em sua composição também trazem disputas e contradições – e aqueles que as deveriam executar – os sujeitos concretos que atuam nas escolas: gestores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos. Consideramos, portanto, que as políticas públicas em educação ambiental nos moldes presentes na educação pública é exemplar de um frágil processo de implantação, sem nenhuma consequência concreta, muito menos um processo contínuo, participativo e transformador.

O contato com os órgãos responsáveis pela educação ambiental no município

Depois de coletar dados sobre as ações e programas de educação ambiental, propostos pelo *Órgão Gestor* e direcionados para as escolas, chegamos na etapa de conhecer as escolas do município definido. Lembremos que nosso objetivo era analisar como chegam as políticas públicas, - consideradas, agora, muito mais Programas – de educação ambiental nas escolas de educação básica. Para isso, julguei que para chegar às escolas, o ideal seria iniciar pela instância responsável por elas, no caso das escolas públicas municipais a Secretaria Municipal de Educação e das estaduais a Diretoria de Ensino.

Levei o Projeto de Pesquisa, especificando todo processo pretendido, com uma carta de apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, com o objetivo de entrevistar os gestores responsáveis pela organização da educação ambiental nessas escolas para identificar as ações e a posição que a educação ambiental ocupa dentro da SE e DE.

Na SE, o próprio segurança me informou:

Olha garota, infelizmente você não poderá entrar. Tente ligar para a seção que trata desse assunto que você tem interesse, aí você fala com a pessoa responsável. Tá bem? Sinto muito! Não entendo porque você não pode entrar se a “Secretária” está aí.

Segui essa orientação, e, por telefone, fui informada das coordenadas para a realização de pesquisas envolvendo a SE: encaminhamento do projeto e carta de apresentação da universidade via endereço eletrônico institucional, para análise e posterior agendamento com a Secretária da SE, mediante disponibilidade.

Na data agendada a Secretária foi bastante receptiva e depois das apresentações necessárias, afirmou com bastante convicção, que o município, desde que ela assumiu a Pasta de Educação (2009 – quando o então Prefeito em exercício do PT iniciou seu mandato) realizava “inúmeras” ações de educação ambiental, principalmente nas escolas. Prontificou-se a encaminhar-me à uma Professora de Ciências, que segundo ela, era responsável pelas ações e projetos voltados para o “Meio Ambiente”.

A Professora de Ciências, no entanto, sem nenhum interesse pelo Projeto, informou-me que as questões relacionadas ao “ambiente”, “reciclagem”, “lixo”, “essas coisas”, são responsabilidade da Secretaria de Gestão Ambiental (SGA), e não da SE.

Antes que eu me retirasse da sala, a professora acrescentou:

É importante que você saiba que as escolas aqui da rede desenvolvem muitos projetos! São trabalhos excelentes, mas que eu não teria como listar para você. São muitas ações não dá para quantificar...

Essas informações não estão de acordo com o que é previsto na Lei nº 6.163, de 21 de novembro de 2011 que “Dispõe sobre a Política Municipal de Meio Ambiente, cria a Taxa de Autorização e Licenciamento Ambiental, e dá outras providências”, decretada e promulgada pelo Prefeito em exercício. Em seu Capítulo III - Dos Instrumentos de Gestão, Seção I - Da Educação Ambiental apresenta que

Art. 23 A Educação Ambiental é componente essencial e permanente da educação, devendo estar presente em âmbito municipal, de forma articulada e continuada, em todos os níveis e modalidades dos processos educativos formal e não formal.

Dessa forma, o texto da lei admite que

Art. 25 A educação ambiental será promovida para toda a comunidade e, em especial: I - na rede municipal de ensino, de forma integrada ao processo educativo em conformidade com os currículos e programas elaborados pelo órgão municipal de educação [...]


A SGA tem importantes atribuições para com a Educação Ambiental, contudo, a Lei nº 5.982 de 11 de novembro de 2009 que “Dispõe sobre alteração da Lei Municipal nº 2.240, de

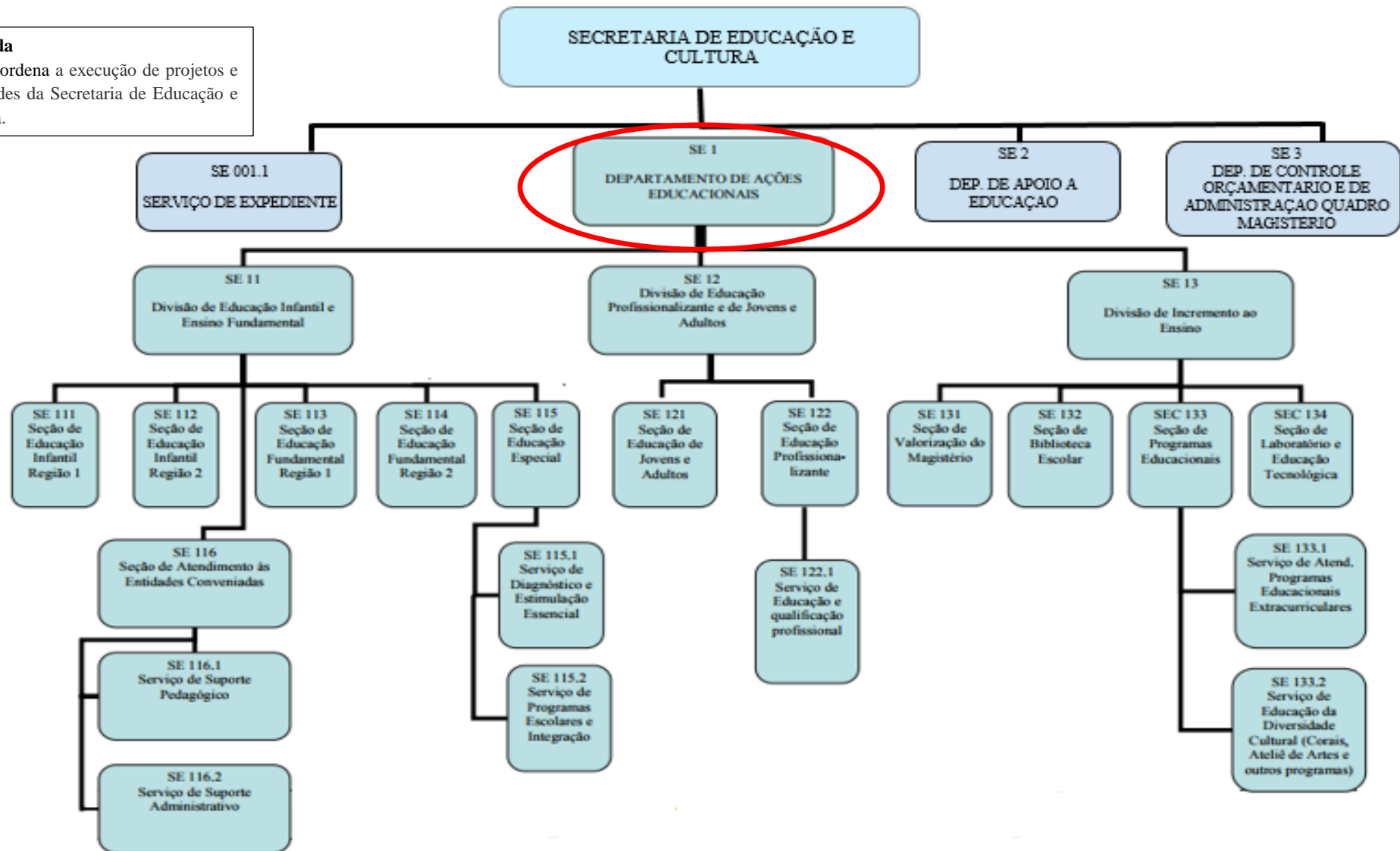
13 de agosto de 1976, e dá outras providências”, em seu Capítulo XVIII - Da Secretaria de Gestão Ambiental, Seção II - Da Competência dos Órgão, dispõe que

Art. 462 A Secretaria de Gestão Ambiental tem as seguintes competências principais:
[...] VI - promover a educação ambiental em conjunto com a Secretaria de Educação.

Então, temos que as ação educativas ambientais no município devem ser conjuntas. Vasculhando o *site* da Secretaria de Educação, identifiquei também os Departamentos subordinados a ela, inclusive suas atribuições. Recorri à legislação do município que dispõem sobre a Estrutura Administrativa, em especial a da SE e reuni informações que resultaram na construção dos organogramas apresentados nas figuras 5 e 6.

Figura 5. Organograma da Secretaria de Educação – Coordenação e Execução de Projetos

Legenda
 Coordena a execução de projetos e atividades da Secretaria de Educação e Cultura.



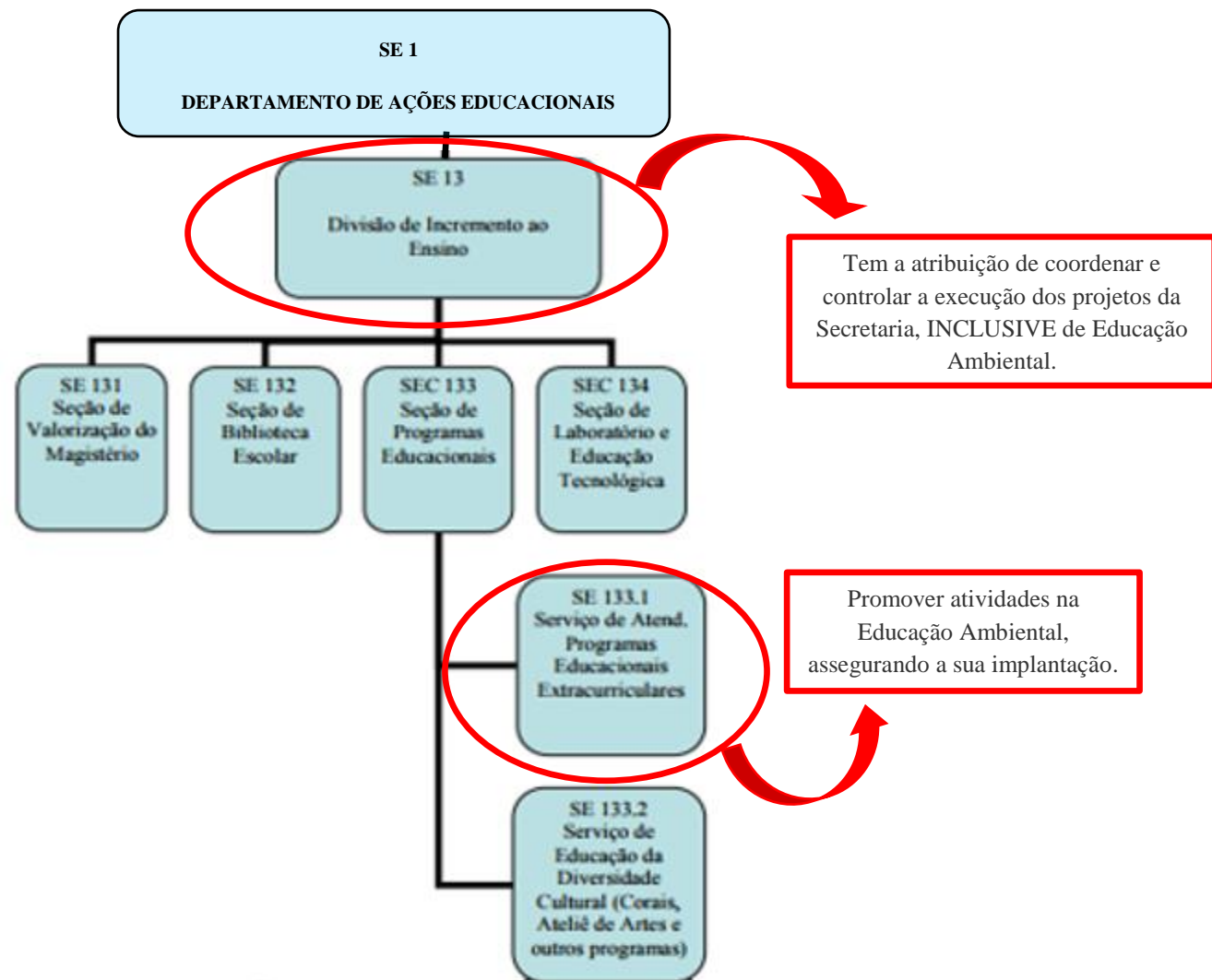
Fonte: Adaptada - Lei nº 5.982, de 11 de novembro de 2009, dispõem sobre a alteração da Estrutura Administrativa da Prefeitura do município pesquisado.

De acordo com a Lei nº 5.982, de 11 de novembro de 2009, que dispõe sobre a Alteração da Estrutura Administrativa da Prefeitura do Município em questão, Seção V - Das Atribuições das Unidades, em seu Art. 186 o Departamento de Ações Educacionais (SE-1) tem como função planejar, organizar, coordenar e executar as ações técnico-pedagógicas, a fim de tornar efetiva no Município, a política educacional estabelecida pela Secretaria de Educação.

Diante disso, verifiquei que o Departamento de Ações Educacionais como responsável pelo desenvolvimento dos projetos relativos à educação ambiental, confirmado no “Art. 238-Q., a Seção de Programas Educacionais (SEC-133) tem as seguintes atribuições: [...]VII - participar de projetos na área de educação ambiental, em conjunto com a Divisão de Projetos Especiais - SHAMA-23 assegurando sua implantação e manutenção [...]”.

Este Departamento tem 3 Divisões, cada uma com ações específicas. A Lei nº 5.982 determina o desdobramento das Divisões em Seções e, o Art. 183 § 1º cria na Divisão de Incremento ao Ensino (SE-13) uma Seção de Projetos Educacionais, que segundo o Art. 238 tem a atribuição de coordenar e controlar a execução dos projetos da Secretaria, especialmente: “[...] VIII - desenvolver, em conjunto com a Divisão de Controle e Educação Ambiental - SHAMA-21, projetos na área de educação ambiental [...]”, como apresentado na figura 6:

Figura 6. Organograma do Departamento de Ações Educacionais – Possibilidades do desenvolvimento da Ed. Ambiental



Fonte: Adaptada - Lei nº 5.982, de 11 de novembro de 2009, dispõe sobre a alteração da Estrutura Administrativa da Prefeitura do Município pesquisado.

É muito importante notar que nesse organograma a educação ambiental está colocada no Serviço de Atendimento de Programas Educacionais *Extracurriculares*. Ou seja, a educação ambiental é considerada atividade secundária ao currículo, extracurricular, e não essencial à escola. Então, concluímos que o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas municipais é secundarizado e realizado na forma de programas pontuais, quer dizer, não pertence ao conjunto de atividades nucleares (SAVIANI, 2011a).

Todo esse processo nos faz pensar na organização política do sistema educacional brasileiro, cujo modelo de Estado esvazia o debate na construção das políticas públicas. Esse Estado, gerencial, tem se caracterizado também por transferir a responsabilidade pela educação à sociedade civil, que responde, em geral, através da filantropia e do voluntariado. Se retirarmos das tentativas de coletar dados os aspectos mais rudes e deselegantes, os obstáculos e dificuldades encontradas para identificar as políticas públicas de educação ambiental concretizando-se nas escolas indicam que as políticas educacionais ali concebem a educação “direito de todos e dever do Estado” como dever de todos e direito do Estado (SAVIANI, 2013).

Nossos frustrados esforços de coleta de dados sobre as ações de educação ambiental nas escolas no universo de pesquisa definido pela entrevista dos agentes educativos mais próximos a elas nos indicam que, embora existam “inúmeras ações” elas podem não ser conhecidas pelo conjunto do sistema, o que pode se concretizar como o que nos ensina Saviani (2013, p. 754) sobre a política educacional brasileira atual que vem se caracterizando por meio de uma “perversa equação”: “filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país”.

A “Terceirização” dos processos educativos via filantropia, mais protelação, fragmentação e improvisação, que resultam em uma precarização geral do ensino, muito provavelmente explicam os enormes obstáculos e dificuldades na busca pela educação ambiental nas escolas públicas pela ação – direta ou indireta – das políticas educacionais. Se a formulação dessas políticas, são “tercerizadas”, proteladas, fragmentadas e improvisadas, o que esperar das ações educativas que chegam nas escolas?

Saviani, em uma entrevista⁵ especial ao Portal Anped, nos ensina que a *filantropia* diz respeito à redução do Estado presente na ideia do Estado Mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. A *protelação* diz respeito ao adiamento constante do enfrentamento dos

⁵ A entrevista do professor emérito da Unicamp, Demerval Saviani, pode ser acessada na íntegra no site as ANPED. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>.

problemas educacionais como, por exemplo, o que foi fixados pelo Art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição: eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A Constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta (1998), uma das nossas maiores mazelas que até hoje foi superficialmente enfrentada. A *fragmentação* diz respeito as medidas que se sucedem e se justapõem tanto em âmbito federal como de estados e município, e a *improvisação* se expressa principalmente na constante aprovação de emendas constitucionais, novas leis, decretos ou portarias completamente irrelevantes ou – como nos mostraram os dados sobre a legislação para a educação ambiental no município estudado – inócuas.

Sobre a fragilização e fragmentação das políticas educacionais para a educação ambiental como o que vimos nos dados fornecidos pelo ex-coordenador da educação ambiental do MEC, busquemos compreendê-las pelo que Tavares (2003) identificou como ausência de regime de cooperação e colaboração entre federação, estados e municípios, o que inviabiliza a constituição de um Sistema Nacional de Educação (TAVARES, 2003), como Saviani (2013, p. 755) vem defendendo há bastante tempo, compreendendo-o como

[...] a forma própria de se responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação. Isso porque, sendo a Federação a unidade de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente se articulam tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns, ela postula o sistema nacional.

A conclusão mais importante aqui diz respeito à compreensão de que as políticas públicas da educação – e por consequência as da educação ambiental – não tem como se viabilizar se não temos um Sistema Nacional de Educação no Brasil, pois um Sistema Nacional de Educação “íntegra e articula todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos sob coordenação da União” (SAVIANI, 2013, p. 758).

Diante dos obstáculos e dificuldades encontrados na SE, busquei estabelecer um contato com o responsável pela SGA para obter informações sobre as ações de educação ambiental nas escolas públicas municipais. Por telefone, a Técnica de Seção de Programas de Educação Ambiental, demonstrou interesse em conhecer a proposta de pesquisa. Seguindo o protocolo, encaminhei a documentação necessária. Com o encontro agendado fui até a Secretaria de Gestão Ambiental para iniciar a entrevista (roteiro abaixo).

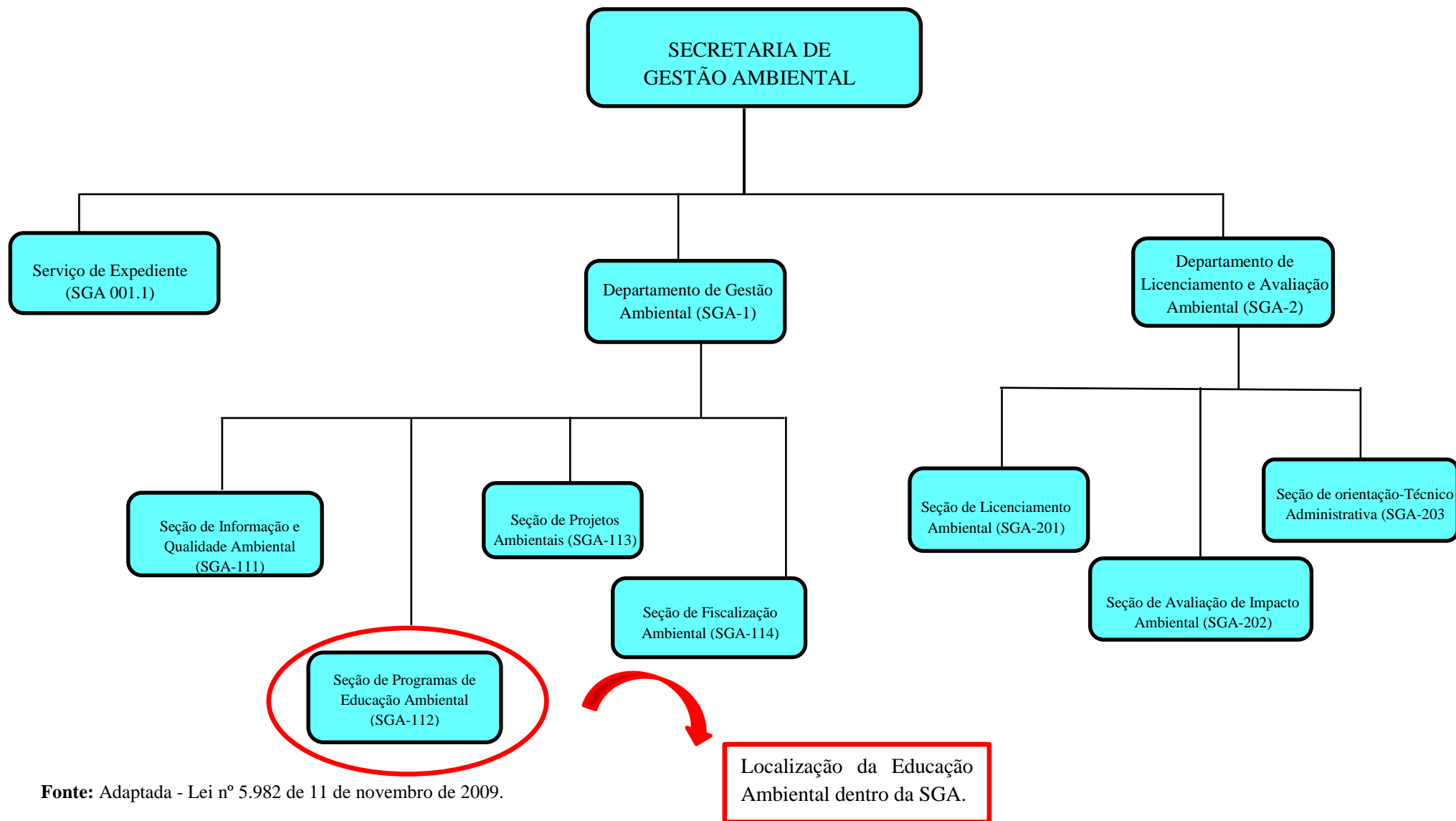
Quadro 2. Roteiro para entrevista com o responsável pela EA na Secretária de Gestão Ambiental

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1- Quais os programas e ações relacionados à educação ambiental, foram propostos pela SGA e direcionados para as escolas do município desde o ano de 2002, até o momento? Quem é o responsável por esse encaminhamento?
- 2- Quem é responsável pela elaboração desses programas e ações?
- 3- Quem delega o desenvolvimento desses programas e ações?
- 4- Como os programas e ações chegam até as escolas? O que fazem para que cheguem até elas?

Essa Técnica, apresentou-me na Secretaria de Gestão Ambiental. Essa Secretaria foi criada em novembro de 2009, a partir da Lei nº 5.982 de 11 de novembro de 2009, com o objetivo de formular, implementar, sistematizar e acompanhar a política ambiental municipal de forma integrada e participativa. A Secretaria se subdivide em Departamentos e Seções, cada um com sua competência, porém, interligando-se para um melhor desempenho das demandas do município, no que diz respeito à temática ambiental, como podemos identificar na figura 7.

Figura 7. Organograma da Secretaria de Gestão Ambiental do Município pesquisado



Fonte: Adaptada - Lei nº 5.982 de 11 de novembro de 2009.

A Técnica da Seção de Projetos de educação ambiental convidou a Assistente de Diretoria do Departamento de Gestão Ambiental, para também participar da entrevista.

Elas falaram dos Projetos, Programas e Ações de educação ambiental apresentaram um conjunto de materiais didáticos elaborados pela SGA para o desenvolvimento destes projetos em conjunto com a SE, enumerando-os:

[...] *Desde que estamos a frente dessa seção, que como expliquei a você, é desde de 2011, os principais projetos de educação ambiental que envolvem as escolas são: **Coleta seletiva, Papa óleo, Minha escola cuida da água e Parque Estoril.***

O projeto **Coleta Seletiva** é uma proposta da Prefeitura do Município, em parceria com duas empresas privadas - vencedoras da licitação pública –, cuja intenção era minimizar os impactos ocasionados pelo descarte de lixo, bem como implantar a coleta seletiva em 100% da cidade. A responsabilidade em elaborar e supervisionar o Projeto cabe a SGA e a execução à empresa privada. Assim, definiram a escola como instituição associada.

A parceria público-privada entre a Prefeitura do município e as empresas privadas, denota o que se tem observado com frequência: a presença de diversas instituições externas à escola para o desenvolvimento de atividades de educação ambiental, com a justificativa de que estas refletem a “responsabilidade socioambiental” que exige a normatização. E a escola, vista como “um ambiente ideal para disseminar ideias e atitudes positivas ao meio ambiente”, tal como é descrito na página eletrônica de uma das empresas parceiras nesse Projeto. Aqui podemos observar claramente como a escola é considerada um cenário apropriado para disseminar valores e idéias, inclusive aquelas relacionadas à imagem da empresa.

O Projeto **Papa Óleo** deixa esta estratégia ainda mais clara. Trata-se de uma proposta vinculada à uma instituição privada, que embora caracterize-se como uma organização sem fins lucrativos, está diretamente ligada a empresas privadas com fins lucrativos. A instituição divulga o *slogan* "Mobilizando e incorporando atitude sustentável no dia a dia das pessoas que vivem no ambiente urbano". Aqui a intenção era arrecadar óleo de cozinha usado e receber como troca, pedras de sabão. O óleo armazenado deveria ser depositado em pontos específicos no município, inclusive nas escolas.

No *site* dessa instituição é possível encontrar detalhes do Projeto em questão, caracterizado como um programa de atitudes sustentáveis – relacionadas ao desenvolvimento sustentável -, referentes à reciclagem de óleo.

Uma das questões de maior destaque aqui é que as propostas de educação ambiental formuladas pela empresa - fundamentada em suas concepções acerca dos processos educativos e dos processos ambientais - é compartilhada com as escolas municipais, o que podemos notar não só pela ação objetiva que as empresas realizam nas escolas, mas também pelo que está explícito nos documentos oficiais. Essas concepções aproximam-se do que conhecemos, no meio acadêmico da pesquisa em educação ambiental, como uma perspectiva Pragmática, que se baseia em atitudes-fim, atreladas à mudança imediata de comportamento e atitudes individuais na defesa da preservação ambiental.

Ou, como afirma Loureiro (2016, p. 65)

[...] enfatizar os comportamentos significa ignorar que é possível alterá-los sem mudar de atitude. Por motivos coercitivos variados (culturais e normativos-legais), uma pessoa pode mudar o comportamento sem que mude sua visão de mundo e valores. Ora, se a finalidade da educação é a formação humana, mudar tão somente os comportamentos não é sinal de que se está realizando o processo educativo, mesmo reconhecendo que essas mudanças são relevantes e indispensáveis.

Mas, lembremos que essas concepções não são novas, são hegemônicas em nossas sociedades, como podemos observar nas teses da UNESCO, que admite a educação voltada para as necessidades do mercado

A educação por si mesma é parte de um sistema econômico mais amplo e é influenciada pelos padrões de oferta e demanda, pelos níveis de taxaço e por outras forças econômicas, que também funcionam como reguladoras do meio ambiente. Para que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável encontre seu caminho nas ofertas educacionais que respondam às forças do mercado, torna-se importante influenciar as normas e o funcionamento do mercado (UNESCO, 2005, p.56).

A base discursiva de órgãos institucionais como a ONU e UNESCO, mostra-nos que é condição inerente ao capitalismo o conceito de desenvolvimento como crescimento econômico como podemos observar no fragmento abaixo sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS):

A EDS promove os mesmos saberes, bem como o desejo de continuar aprendendo, de cultivar o espírito crítico, de trabalhar em grupo e de procurar e aplicar os conhecimentos. Desta maneira, os educandos estarão bem mais equipados para tomar decisões que levem ao desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2005, p.45).

Em outro trecho temos que a preocupação da EDS é [...] “desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de encontrar solução para os problemas: ensinar a ter

confiança ante os dilemas e desafios em relação ao desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2005, p. 19). Obviamente que esse pensamento crítico difere-se radicalmente do que neste estudo consideramos, pensamento crítico nesses documentos refere-se muito mais ao conhecimento do funcionamento do mundo e das coisas – afinal toda ciência é crítica – do que a um posicionamento teórico e prático, político, de transformação da realidade social imposta pelo modo capitalista de produção, hegemônico no mundo atual.

Durante a descrição desse Projeto de parceria entre o poder público municipal, via SGA e SE, perguntei sobre a própria parceria entre elas. É interessante observar que essa é uma situação tão delicada que uma das entrevistadas hesitou em responder essa questão, alegando a falta de permissão para isso. Mas, após uma pausa e diálogo entre elas, disseram:

É importante você saber que quando se trata de ações para a escola, a única via é a educação (SE)... Jamais se entra na escola sem antes passar pela SE. Então assim... as vezes as empresas precisam fazer um trabalho de compensação ambiental e aí apresentam projetos para desenvolver nas escolas...a porta de entrada para essas empresas é a educação, é por meio da SE que as empresas entram e realizam suas atividades. E lá na SE elas são bem criteriosas, bem cuidadosas, valorizam bastante essa parceria com as empresas...nós aqui, não temos essa permissão, está bem?

Aqui vemos reforçado que o interesse das empresas em desenvolverem projetos de educação ambiental nas escolas públicas é uma ação “compensatória” e “conciliadora” realizadas para mitigar suas ações degradadoras sobre o ambiente, como explicitam as normas legais sobre a proteção ambiental. As empresas buscam, portanto, por meio das parcerias com as escolas, compensar as ações predatórias do sistema produtivo no que diz respeito ao meio ambiente, valendo-se de um discurso atrelado à Economia Verde e ao Desenvolvimento Sustentável. Frente a isso, o que temos é uma

[...] busca desenfreada por projetos e ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do status quo, que na Educação Ambiental se enquadra na perspectiva da “atividade-fim” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 10).

Tendo em vista a defesa e valorização que a Secretaria Municipal de Educação faz em relação à parceria com instituições externas - privadas, firmando acordos e permitindo a inserção de seus programas nas escolas, as Secretarias contribuem para que o caráter público da escola seja atingido. Assim, ocorre que a [...] “escola desinteressada”, defendida por Gramsci como modelo de escola pública fica, então, impedida por um

projeto de “escola interessada” quando tem seus interesses confundidos com os do mercado” (LAMOSA, 2011, p. 550).

Com isso, a relação dos professores com a educação ambiental nessas escolas mediada por interesses privados, sob a lógica do desenvolvimento sustentável para a sociedade organizada sob o modo capitalista de produção, perdem o caráter de mediação docente como intelectuais críticos assim como perde as possibilidades da educação ambiental desenvolver-se sob um caráter crítico e, transformador, como a compreendemos neste estudo. Isso nos leva a pensar num dos principais pressupostos da organização dos Estados orientados pelo do neoliberalismo: *um estado forte para a iniciativa privada e desobrigado socialmente* (PIRES; TOZONI-REIS, 1999), o que, por sua vez, tem enormes reflexos na organização da escola pública.

Seguindo essa mesma linha, de propostas e projetos de educação ambiental pautados no conservacionismo e pragmatismo, é que o Projeto *Minha Escola cuida da Água*⁶ foi idealizado numa parceria com as Secretarias Municipais de Gestão Ambiental e de Educação no município. Com o objetivo de promover e estimular o uso racional da água e compartilhar experiências “positivas” desenvolvidas nas unidades da rede municipal de ensino, a Prefeitura realizou um seminário a fim de apresentar as práticas de sustentabilidade que “deram certo” nas escolas. Escolas de todas as regiões da cidade apresentaram trabalhos realizados com o objetivo de conservar ou recuperar nascentes e corpos d’água, além de mobilizações envolvendo a comunidade escolar (atividades feitas com a comunidade, como debates, passeatas e outros trabalhos), intervenções estruturais na escola (como a construção de cisternas para reutilização de água da chuva e outras práticas que tenham como resultado o uso racional da água). Também a inserção do tema ambiental no currículo das escolas, levando à várias disciplinas atividades de *contação* de histórias sobre a água, campanhas e mobilizações internas e estudo do meio, entre outras ações que fizeram parte dos trabalhos.

As representantes da SGA, informaram que esse Projeto surgiu como resposta à crise hídrica que o estado de São Paulo vinha sofrendo na época, e que viram nas escolas, “*oportunidade de viabilizar a preservação e racionamento de um recurso tão importante para o ser humano*”.

⁶ Informações retiradas de um jornal eletrônico de notícias. Disponível em: <<http://www.abcdabc.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2015).

O Secretário de Serviços Urbanos do Município, afirmou em entrevista a um importante jornal da cidade, em 17 de novembro de 2015, que é importante levar o debate da crise hídrica para os alunos da rede e complementou:

“Serão eles que cobrarão os pais em casa e iniciar uma transformação dos hábitos do dia a dia. Esses estudantes são multiplicadores de informações e podem ajudar a mudar ações dentro de suas próprias casas, economizando mais água.”

Já o Secretário de Gestão Ambiental salientou que a ação em conjunto das Secretarias é importante para consolidar as atividades de educação ambiental desenvolvidas pela Prefeitura e destacou:

“É importante que todos estejam engajados e saibam da importância da separação do lixo, de não jogar o óleo de cozinha usado no ralo da pia, entre outras medidas que temos tomado para melhorar a qualidade de vida na cidade.”

A forma como os Secretários, tanto de Gestão Ambiental como o de Serviços Urbanos se posicionaram perante à crise da água, demonstra a compreensão de que os principais responsáveis por essa crise são as pessoas, a população. Ora, ainda que as ações individuais com relação à água e outros recursos naturais sejam por vezes equivocadas, já há muito tempo sabemos que não são os indivíduos, os responsáveis pela crise no abastecimento de água. É uma falácia afirmar que as causas da crise hídrica dos municípios, dos estados ou do país são igualmente distribuídas entre as pessoas e os setores produtivos privados, assim como é uma falácia afirmar que as consequências da crise hídrica são sentidas igualmente pelas diferentes classes sociais e que por meio de ações, meramente comportamentais, dos alunos e indivíduos esse quadro se reverterá. Os já conhecidos e escandalosos dados sobre o uso da água pelas empresas privadas abrigadas no interior do chamado setor produtivo são suficientes para demonstrar a origem destas crises hídricas.

Essa distorção na compreensão das causas e consequências dos problemas ambientais que, nesse caso especificamente na crise hídrica, se contrapõe a perspectiva que defendemos nesse estudo, a de uma educação ambiental crítica que enxerga toda problemática ambiental como resultado das formas predatórias de organização das sociedades sob o modo de produção capitalista. É exatamente nesse ponto, assim como defendem Maia e Teixeira (2015), que surge o grande desafio para a educação ambiental crítica

[...] seus princípios devem pautar-se em ações que contribuem para superação do modo produção capitalista, principal causador dos problemas ambientais, segundo nossa interpretação. Nesse sentido, é importante destacar que as

práticas educativas ambientais da vertente histórico crítica, que se esforçam para implementar um processo educativo que empreende uma reflexão crítica sobre a realidade objetiva, configuram-se numa proposta formativa que contribui para promover o desenvolvimento da consciência filosófica, demanda legítima e necessária ao processo educativo escolar (MAIA; TEIXIERA, 2015, p. 294).

Desenvolver a consciência filosófica (SAVIANI, 2005) pressupõe, nesse caso, que os agentes educativos públicos que lidam com a questão ambiental, que no município onde ocorre esse estudo estão na Secretaria de Gestão Ambiental, Secretaria de Transportes Urbanos, além de professores e alunos, superem o senso comum das questões ambientais pela consciência filosófica, o que implica em partirem da realidade objetiva que está posta e, através de reflexões sobre os processos em questão, atingirem a consciência filosófica.

Um outro Projeto desenvolvido por essas parcerias com as empresas privadas nos escolas municipais estudadas é o *Parque Estoril*. Até o final do ano de 2013 esse Projeto era responsabilidade da Secretaria de Turismo e Lazer, já que o foco do parque era este. Porém, em novembro de 2013, ele se tornou uma Unidade de Conservação (UC), convertendo a responsabilidade de seu funcionamento à SGA. Ao transformar-se em uma UC, a ideia era fazer com que o Parque atuasse como ferramenta para complementar o trabalho de educação ambiental nas escolas. No entanto, as entrevistadas indicaram que ali ocorre “de tudo um pouco”, desde visitação das escolas, sem que haja um enfoque ou uma ação específica a ser trabalhada no local, à uma integração ao que é exibido em sala e aula e colocado em prática no Parque.

A justificativa para que ocorresse a conversão do foco do Parque Estoril em ferramenta para o trabalho com a educação ambiental foi apresentada assim:

“A razão é simples e a demanda para que isso acontecesse veio das duas secretarias, porque tanto as escolas precisam de um local, não só de lazer, mas também para trabalhar a educação ambiental, assim como a gente, aqui da SGA, precisa de um ponto de referência para todos os munícipes tenham contato com o tema, como um local de preservação, conservação e também para, que haja a estabilidade da educação ambiental. Então são duas demandas que se complementam e conversam entre si.”

Essa justificativa parece muito simplista na compreensão da educação ambiental como um processo educativo mais consciente e consequente, pois sustenta e difunde a ideia de uma educação ambiental conservacionista, destituída de crítica, pois desconsidera as dimensões sociais, históricas e políticas desse processo educativo. Desta forma, não contribui para a educação crítica dos alunos e do papel do professor,

afastando-se enormemente da compreensão de que por meio da educação ambiental é também possível enfrentar a realidade que lhes é posta.

As entrevistadas reforçaram a efetividade da parceria entre as secretarias (SE e SGA) tanto na elaboração como na execução de propostas concernentes à educação ambiental. Além do mais, ao considerar a viabilidade concreta dessa parceria, afirmaram:

“Educação e Gestão trabalham tanto em conjunto que nós nos consideramos um único órgão – Prefeitura -, já que estamos a serviço da mesma instituição. Mas não consigo te dizer tudo, toda a atribuição que a SE tem, posso te dizer isso, somos um só órgão.”

Além disso, reiteraram que todas as propostas, apesar de serem idealizadas e elaboradas em conjunto com a SE, chegam as escolas, sempre por intermédio da Secretaria da Educação. E afirmaram ainda que há muitos trabalhos com a educação ambiental já desenvolvidos e em fase de criação na SE, contudo consideram:

“As escolas desenvolvem muitas ações de educação ambiental, é uma prática bastante presente nas escolas, o que acontece, é que elas realizam um trabalho tão bem feito e esquecem de registrar. Mas isso não quer dizer que por não haver registro não há ação, entende?”

Os dados coletados nas entrevistas na Secretaria de Gestão Ambiental do município e os que não foram possível coletar na Secretaria de Educação parecem indicar que as ações de educação ambiental nas escolas municipais partem de uma concepção de educação ambiental compartilhada entre as duas Secretarias, uma concepção pragmática, utilitarista e que não se relacionam diretamente aos programas – e não políticas - de educação ambiental formulados pelo Órgão Gestor da PNEA.

Essas concepções de educação ambiental são resultantes – e ao mesmo tempo determinantes - da realidade objetiva da escola pública que concebe o professor como técnico e tarefeiro. Este professor, cuja formação é técnica não valoriza a prática, suprimindo a reflexão teórica e crítica do trabalho didático, está vinculada à racionalidade técnica (professor como técnico), discutida por Contreras (2002). Essa formação assume uma perspectiva prático-utilitarista expressa por meio do desenvolvimento de competências técnicas para a realização e alcance de metas, objetivos e índices (MAIA; TEIXEIRA, 2015).

Com efeito, a compreensão em relação à educação ambiental, expressa pelos agentes educativos da SGA e da SE, além de não avançar na direção da compreensão crítica das relações das sociedades com o ambiente colaboram com o aviltamento da prática pedagógica docente, retirando dos professores o papel de mediadores de todo processo educativo em forma de intelectual crítico

A Diretoria Regional de Ensino

Em meados de 2015, fui convocada, juntamente com outros professores de Ciências, a participar de uma atividade de Orientação Técnica (OT)⁷ na Diretoria de Ensino da Região do município pesquisado, da qual fazia parte para discussão sobre o Conhecimento Científico na sala de aula, norteados por trechos do Currículo do Estado de São Paulo. A orientação contou com a presença de professores do Ensino Fundamental e Médio que lecionam as disciplinas de Ciências e Biologia da nossa Diretoria de Ensino.

As Professoras Coordenadoras encerraram a OT enfatizando os objetivos destes momentos de formação como: apresentar diferentes estratégias para incentivar a inserção de atividades de iniciação científica em sala de aula nas escolas estaduais do município, além de promover um levantamento de propostas para a articulação dos conteúdos das diversas áreas na busca do aprimoramento das competências de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental.

Considerando os objetivos e conteúdos desta OT, aproveitei para estabelecer contato com a Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Ciências, em busca de facilitar minha entrada na DE para autorização do levantamento dos dados para meu estudo.

Imediatamente ela me apresentou um material enviado às 91 Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, um roteiro de mapeamento das ações de educação ambiental (ANEXO) que seria encaminhado a todas as escolas do estado para obter dados sobre as ações que estão sendo desenvolvidas ou previstas para o ano de 2015:

“Esta cópia é sua, pode levar! Daqui duas semanas, no mais tardar, esse roteiro estará disponível na Rede, mas você já pode ficar com ele para auxiliar no seu trabalho.”

Perguntei ainda a quem seria atribuída a responsabilidade de responder tais questões nas escolas e ela respondeu que seriam os professores de Ciências, uma vez que cabe a eles estarem sempre à frente de projetos e ações desta natureza e complementou:

“Você, como professora de Ciências da sua escola, deverá preencher esse mapeamento, juntamente com os demais professores o quanto antes, pois haverá prazo para isso...A ideia da Secretaria Estadual da Educação, é que esse levantamento contribua para que cada DE construa o seu “banco de dados”, além de utilizar esses dados para um trabalho mais efetivo com a educação ambiental as escolas.”

⁷ Orientação Técnica (OT) corresponde ao momento de formação continuada dos professores da Rede Estadual de São Paulo, promovido pelas Diretorias de Ensino.

Além de fornecer o material, essa PCNP revelou que após a devolutiva das escolas, cada DE teria como encargo, tabular as informações e consolidá-las em um único relatório a ser enviado para a Secretaria Estadual de Educação - SEE. Posteriormente, a Secretaria Estadual de Educação deveria também elaborar um relatório comendo os dados de todas as escolas do estado sobre as ações de educação ambiental. A intenção desta coleta de dados, segundo a Professora é que por meio do relatório consolidado, será possível ampliar o conhecimento das ações desenvolvidas nas escolas, por parte de todas as DEs e isso poderá também, nortear as intervenções da SEE junto à Diretoria de Ensino no que se refere ao trabalho de educação ambiental, articulando-as ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Assegurou-me que não haveria obstáculo algum, para os meus estudos, que poderia disponibilizar o relatório como contribuição.

Orientou-me a seguir os procedimentos exigidos pela DE, no que diz respeito à reunião da documentação para o desenvolvimento de pesquisas, que acompanhasse as Redes no *site* da DE e que tão logo recebesse a solicitação de mapeamento das ações de EA na escola onde lecionava, entrasse novamente em contato com ela.

No dia 02 de junho, o Roteiro para o Mapeamento das ações de Educação Ambiental das escolas da DE do município foi disponibilizado na Rede, com prazo de entrega para o dia 31/07. Quando perguntei à Coordenadora Pedagógica da escola onde atuava, sobre o material que havia sido disponibilizado na Rede, ela, aparentemente sem conhecimento, disse:

*“Ahhh de novo essas chatices de educação ambiental? Olha, é você que vai responder, coloca os **projéti**nhos que você vai desenvolver em sala, se precisar inventa alguma coisa, você trabalha com essa área mesmo, na sua especialização, mestrado, sei lá, não trabalha? Então você sabe bem como fazer isso.”*

A coordenadora voltou a me procurar e disse para que eu aguardasse alguns dias, pois precisava concluir os prazos de outras demandas da DE e que o próximo assunto a resolver seria o mapeamento. O prazo para o envio do mapeamento estava se esgotando e até aquele momento eu - e nenhum outro professor da unidade escolar -, havíamos preenchido nada em relação as ações de educação ambiental. Assim, na data final de envio perguntei novamente sobre o mapeamento, e ela respondeu:

“Já preenchi e enviei, pode ficar tranquila! Usei esse material aqui, que eu devia ter entregado a você quando chegou na escola, mas acabei esquecendo...ele parece bom e acho que pode ajudar no curso, no estudo que você faz.”

Além da forma como a Coordenadora Pedagógica encaminhou essa questão e a forma de tratar a educação ambiental indica que ali não há espaço para que os professores invistam no trabalho com essa temática em suas aulas, nem mesmo em forma de Projetos, uma vez que até o acesso a materiais encaminhados pela instância federal é “esquecido”. Assim, temos forte indicadores de que é parte do cotidiano que a escola cumpra, de forma quase sempre superficial, propostas educativas que chegam de diferentes instâncias, no caso particularmente as referentes às ações de educação ambiental. O material que ela se referia, além de apoio pedagógico para atingir os objetivos do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação, configurava-se como um convite e orientações para a realização da Conferência de Meio Ambiente na Escola, proposta idealizada pela Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA).

Assim, podemos notar como as formas de organização da escola pública, expressas aqui pelas formas descompromissadas da coordenação, funcionam como elementos estruturais para que o mapeamento das ações de educação ambiental nas escolas do estado de São Paulo seja impreciso e distorcidamente.

Quando, depois disso, tentei estabelecer novo contato com a Professora do PCNP de Ciências da rede estadual descobri que ela não estava mais na função de PCNP na DE. Tentei ainda conseguir alguma outra forma de encontrá-la, porém, a pessoa que atendeu a minha ligação disse não ter permissão para divulgar quaisquer informações sobre a professora que “deixava o cargo”, inclusive as referentes ao seu desligamento. Sugeri apenas, que eu aguardasse alguns dias para que a nova PCNP se organizasse diante das demandas da DE.

A nova professora responsável pelo Núcleo Pedagógico de Ciências, pelo telefone, demonstrou interesse no tema da pesquisa, mas passado o tempo combinado, respondeu:

“Infelizmente não há nada que eu possa contribuir em sua pesquisa, sinto muito.” Não tenho como revelar dados algum a você e a demanda para esse semestre é o SARESP, então não vou me comprometer com nenhum outro tipo de assunto... [...] as escolas tem outras prioridades.

A partir de então podemos observar a enorme quantidade de obstáculos e dificuldades enfrentados na realização de uma pesquisa sobre as políticas públicas de educação ambiental nas escolas estaduais do município, obstáculos resultantes da própria organização da escola pública. Observamos como os agentes escolares tendem a desempenhar suas funções muito mais como “tarefeiros” e as ações educativas mais aprofundadas, mais consequentes, parecem não ter espaço na organização pragmática e

engessada das escolas. O processo de coleta de dados para esse estudo indicam que esses obstáculos e dificuldades não estão relacionados à própria PCNP, mas à organização da escola, que dificulta todo trabalho mais elaborado.

Diante dessa dificuldade em realizar a coleta de dados nas escolas estaduais do município, optamos por manter o estudo apenas com as escolas municipais, já que, em entrevista com as representantes da SGA, consegui muitas informações. Com as descrições das atividades, programas e projetos de educação ambiental desenvolvidos pelas escolas do município em parceria com a Secretaria de Gestão Ambiental, era preciso ouvir agora a SE.

Voltando à Secretaria Municipal de Educação

O fato de a Secretária, que até então ocupava o cargo na SE durante 7 anos, ter “deixado” o cargo devido às denúncias de seu envolvimento em esquemas de corrupção, fez com que o contato com a SE fosse mais demorado. Depois de algum tempo consegui conversar com o agora novo Secretário, que sugeriu que antes de expor os motivos que me levaram a realizar a pesquisa, contasse um pouco da minha trajetória profissional, minhas intenções, perspectivas e minhas expectativas em relação a educação. Falou do seu desapontamento com a realidade educacional brasileira, e acrescentou dizendo que a pesquisa acadêmica era essencial para que se estabelecesse um maior contato entre as universidades e a escola. Ele ficou bastante interessado com o tema, sugerindo inclusive, a minha participação nas reuniões com os professores responsáveis pelo Departamento de Ações Educacionais. Colocou-se à disposição para me auxiliar no que fosse necessário

Depois de vencer todas as etapas do protocolo, me recebeu uma professora que atuava no Departamento de Ações Educacionais que informou haver no município muitos programas e projetos, no entanto, ao longo dos sete anos em que ela participou da elaboração e efetivação destas ações, a maior dificuldade encontrada foi transformá-las em políticas públicas, uma vez que essa não é uma pasta de interesse dos prefeitos. Além disso, ela afirmou que a Secretária anterior também não se interessava em mobilizar esforços para a inserção da temática ambiental nas escolas do município.

Ao responder à questão sobre quem são os responsáveis pela elaboração dos projetos e programas em educação ambiental para as escolas do município informou que, além dela, um grupo de professores compõe o Departamento de Incremento ao Ensino, responsável por elaborar e implementar tais projetos, além de assegurar sua realização.

Apresentei brevemente a entrevista na SGA destacando as ações entre SE e SGA nas escolas. À princípio as informações convergiam, entretanto, ao tentar detalhar cada ação e explicitar como elas chegam até a escola, em resposta a mais um dos questionamentos, a professora sugeriu a minha visita em algumas das escolas do município, para que, segundo ela “visse de perto” o que e como têm sido realizadas as ações nas escolas.

“As ações ambientais nas escolas são realizadas no cotidiano e também de forma interdisciplinar...os professores procuram sempre envolver a temática, então, podemos dizer que lá as ações são permanentes.”

No entanto, 2016 foi um ano de eleições para prefeitos e vereadores, o que determinou, a seguir o desligamento daquela Professora do cargo na SE.

Mais uma vez podemos ver como a organização da escola é um dos obstáculos mais evidentes para os processos educativos. Neste caso, vemos como a distribuição de funções no sistema é precária, os agentes educativos mudam constantemente de cargo, função, setor ou unidade, reflexo da fragmentação das políticas educacionais em todas as esferas do país.

Diante disso, foi impossível dar sequência à coleta de dados também nas escolas públicas municipais de nosso universo de pesquisa, porque, depois disso não consegui nem mesmo um contato inicial com a pessoa responsável em agendar conversas no Gabinete do Secretário, nenhum dos meus *e-mails* foi respondido, bem como não tiveram efeito as inúmeras ligações telefônicas. Assim, tornava-se cada vez mais difícil analisar e compreender a relação entre as propostas de educação ambiental elaboradas pelo *Órgão Gestor* com aquelas realizadas nas escolas públicas de ensino fundamental do município. O que pude perceber, seguramente, é que há um enorme desperdício de esforços para o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas. Além disso, também podemos observar a desvalorização que a escola – representada pelos diferentes atores e diferentes instâncias – dá à pesquisa acadêmica de forma geral e à educação ambiental de forma particular.

Os Projetos Políticos Pedagógicos

Ao definir como campo deste estudo a escola pública, não esperava encontrar tanto obstáculos e dificuldades para coletar dados numa instituição pública que, além de “público”, conheço como meu local de trabalho. Assim, essa difícil experiência reforçou

a necessidade de compreender a realidade da escola pública no Brasil como síntese de múltiplas determinações, o que implica em levantar as causas e origens que historicamente determinaram essa instituição, empreendendo um esforço de compreendê-la em sua totalidade, pois não se pode conhecer ou enfrentar determinada questão enxergando-a isoladamente, sem relacioná-la com seus aspectos filosóficos, econômicos, políticos, sociais, éticos e culturais.

Mas os obstáculos e dificuldades encontrados durante o processo de coleta de dados da pesquisa, embora tenham interferido nas motivações para continuar, converteram-se em elementos importantes para que esse estudo se concretizasse. Diante desse contexto, reunimos neste capítulo, todos os dados obtidos ao longo do processo. Dentre eles, destacam-se as formas autoritárias que se expressaram durante a busca dos dados no discurso e nas ações dos agentes educativos da Diretoria Regional de Ensino (DE), bem como dos Diretores das escolas.

Nas adaptações realizadas no decorrer do Projeto de Pesquisa, a escola permaneceu como objeto de estudo, mas a pesquisa de campo – entrevistas com os atores envolvidos – teve que ser complementada pelas análises dos *Projetos Políticos Pedagógicos*, portanto, por uma pesquisa documental. Assim, as informações das representantes da SE, bem como da Secretaria de Gestão Ambiental, sobre a existência do trabalho com educação ambiental nas escolas do município, abriu espaço para uma nova análise: os conteúdos ambientais presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas públicas do município.

Antes de apresentá-los para análise, é importante destacar que os estudos e reflexões realizados juntamente com o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), vinculado ao Programa de Educação para a Ciência da UNESP *campus* Bauru/SP, do qual faço parte, contribuíram significativamente para que chegássemos a essa proposta. Isso porque, as pesquisas realizadas pelo GPEA têm como pano de fundo a inserção da educação ambiental na escola pública. Entretanto, nossas análises apoiam-se na educação ambiental crítica, necessitando aqui expressar o sentido de crítica a que nos referimos: crítica radical ao modo capitalista de produção. “Radical não no sentido vulgar, encontrado no senso comum, de extremismo, de algo sem uma racionalidade consistente, mas no sentido proposto por Marx de atacar o problema pela raiz, sendo raiz o próprio ser humano, constituído e constituinte de um todo social” (LOUREIRO, 2004, p. 43).

A educação ambiental crítica que defendemos é fundamentada em uma proposta de educação radicalmente transformadora, sustentada pelos princípios do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica - teoria educacional cuja concepção de educação é de inspiração marxista -, construída por Demerval Saviani e seus colaboradores.

Sobre a articulação das contribuições dos pensamentos de Marx e Engels na construção dessa teoria educacional, Saviani (2011b, p. 24) nos diz que a

[...] construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (SAVIANI, 2011b, p. 24).

Em outras palavras, a Pedagogia Histórico-Crítica busca a superação das Teorias Não-Críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista) que desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo e das Teorias Crítico-Reprodutivistas que embora defendam não ser possível compreender a educação, senão a partir dos condicionantes sociais, conferem à educação a reprodução da sociedade em que ela se insere (SAVIANI, 2008). Superar tais perspectivas teóricas implica em incorporar os pressupostos que as fundamentavam e ir além. Isto é, reverter as tendências dominantes de educação, negando a organização da educação na sociedade capitalista, concebendo uma pedagogia radical, com base no materialismo histórico-dialético, voltada para a classe trabalhadora, na intenção de se constituir uma sociedade democrática, compreendida como uma sociedade sem classes.

Para tanto, o ponto de partida sugerido pela Pedagogia Histórico-Crítica é entender a realidade humana, isto é, em que consiste sua essência, para que se possa compreender a educação em sua natureza e especificidade. Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, redigidos em 1844 (MARX, 2010), ao tentar compreender a essência humana conclui que o conteúdo de sua essência reside no trabalho. Isso porque, o ser humano, diferente dos demais animais, que tem na natureza a garantia de sua sobrevivência, bastando adaptar-se a ela, necessita fazer o contrário. Precisa agir sobre a natureza, transformando-a – intencionalmente – adaptá-la a si, e extrair dela os meios para

sua existência. Ao interferirem nessa realidade para “produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indirectamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

À ação humana de agir no e sobre o ambiente em que está inserido – natureza – denomina-se trabalho e é por meio dessa atividade humana intencional que o homem diferencia-se das atividades dos animais.

Por outro lado, se o homem não tem sua existência garantida pela natureza, ele necessita produzi-la, agir sobre ela, então, para isso, precisa aprender a produzi-la, aprender a agir sobre ela, logo, ele precisa ser educado. Por esta razão, diz-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo o homem, produto da educação (SAVIANI, 2008).

Sob a óptica do Materialismo Histórico e Dialético, o trabalho educativo tem que compreender o desenvolvimento da essência humana, levando em conta a perspectiva histórica do trabalho no processo de organização das relações sociais. Para Marx o “caráter material do método esboça a organização dos homens em sociedade para a produção e a reprodução da vida, e o caráter histórico, a organização que os homens constroem através de sua história” (TOZONI-REIS, 2008). Portanto, a educação tem caráter imaterial, constituindo-se como algo próprio da natureza humana, como parte da ação humana. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011a, p. 11).

Com base no método proposto por Marx é possível compreendermos a realidade concreta da educação ao concebermos o ato educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

A especificidade e o papel da educação escolar, portanto, nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica instrui e eleva os alunos a uma prática social mais concreta, isso porque, se compromete com o acesso aos bens culturais historicamente acumulados pela humanidade. Dessa forma, na busca pelo desenvolvimento histórico da sociedade, a educação, deve assumir e cumprir uma função essencialmente política, visto que na Pedagogia Histórico-Crítica a educação é inerente ao problema do desenvolvimento social e das classes. “A vinculação entre interesses populares e educação é explicitada. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade [...]” (SAVIANI, 2003, p. 87).

À vista disto, à escola cabe o “papel de socialização do saber elaborado”, saber erudito, clássico que compreende a ciência, a filosofia e a arte. (SAVIANI, 2005, p. 14). O papel da escola é o de formação cultural e de difusão do conhecimento científico, que na prática é trabalhar uma abordagem crítica dos conteúdos, crítica no sentido de tratar os conteúdos escolares dentro de uma análise concreta das relações econômicas, sociais, culturais que envolvem a prática escolar, proporcionando ao aluno uma formação que lhe dê as condições necessárias para enfrentar e superar a alienação política, ideológica e, enfim, os conflitos de classes.

É com base nesse processo de pensamento que este estudo compreende a necessidade de inserção da educação ambiental na escola básica, via currículo, o que sugere a importância da análise dos PPPs. Então, essa nova possibilidade nos garantiu *investigar o potencial histórico crítico dos conteúdos ambientais nas escolas públicas de um município da Grande São Paulo* pela análise dos PPPs. Assim, completamos nossos objetivos como “*analisar o Projeto Político Pedagógico, bem como os Planos de Ensino das escolas públicas de Educação Básica, no que diz respeito aos conteúdos ambientais; identificar os professores que trabalham com os conteúdos ambientais, investigar o que e como desenvolvem tais conteúdos e problematizar a inserção curricular da educação ambiental nas escolas.*”

Com esses novos objetivos, incorporados ao estudo, iniciamos a fase exploratória, a fim de selecionar o universo da pesquisa. É certo que as escolas públicas já selecionadas por este estudo constituiriam esse universo, entretanto, ao longo da investigação pudemos identificar 264 escolas públicas no município em questão, então foi preciso também definir quais delas participariam como universo de coleta de dados das ações de educação ambiental nas escolas identificadas pela análise dos PPPs.

Com a posse do novo Prefeito em 2017, bem como a nomeação e posse dos cargos de confiança, chegou o momento de definir as escolas participantes da pesquisa. Assim, a SE remodelou-se, e o Secretário da Educação anterior, que se mostrou prestativo e interessado no desenvolvimento da pesquisa, foi substituído por um novo Secretário, que, obviamente, atenderia agora aos interesses da nova gestão.

Enquanto a SE reorganizava-se, optei por iniciar a investigação nas escolas estaduais começando pela escola em que eu atuava como professora de Ciências Físicas e Biológicas.

Procurei, primeiramente, a Coordenadora Pedagógica da escola onde atuo como professora que me respondeu:

*“Pâmela, estou bastante atarefada hoje, se você for falar sobre sua especialização (ela insistia em dizer que eu cursava uma especialização *latu senso*), acho melhor você falar com a Direção de imediato, porque é ela que vai poder autorizar ou não, qualquer coisa que você esteja querendo”.*

Essa resposta traz fortes indicadores de como as relações se estabelecem na escola: hierarquizadas, autoritárias e centralizadas na figura do Diretor. Sendo assim, ao diretor, responsável último pela instituição, são atribuídas tais características, devido ao poder que lhe é inerente (PARO, 2015). Nesse momento tive o apoio de uma colega de trabalho:

“Pâmela, presta a atenção, eu tenho uma proximidade com a Diretora, você sabe, então, você quer que eu fale direto com ela? Me explica o que você quer, que eu consigo para você. É ver o PPP que você precisa? Vou conseguir, confia em mim”.

Aceitando essa ajuda, logo a professora já me informou da “permissão” para ver o PPP da escola, mas quando soube minha intenção em analisar as ações de educação ambiental ali realizadas comentou:

“Poxa vida! Eu disse a ela que era só uma informaçãozinha que você precisava para o seu trabalho, não sabia que era tão importante e que você quisesse fazer uma análise completa do PPP...ahhhh isso será difícil. Pode até ser que você consiga, mas ela ficará junto com você quando estiver analisando, porque isso é um documento importantíssimo da escola, né? Ela não vai deixar você tirar ele daqui, nunca! Mas vou falar de novo com ela, tá?”

Essa reação, nos leva a questionar a compreensão que todos tem sobre o PPP, um documento público, de construção coletiva, e que além de ser público, sua construção deveria contar tanto com a participação dela, como com a minha, afinal somos professoras naquela instituição. E, portanto, o acesso deveria ser livre.

De qualquer forma, isso ilustra como se dá a distribuição da autoridade no interior da escola, onde a figura do Diretor expressa a hierarquia autoritária que, no caso, somou-se à compreensão do que é público neste espaço educativo.

O novo contato entre a professora e a Direção resultou em:

“Olha, eu falei com ela, ela está sem tempo para receber você, mas disse que você pode pegar o PPP que está no armário da sala dela, mas ohhh, é para avisar a coordenadora quando você pegar. E também é para você tomar muito cuidado, porque o PPP está sendo reformulado, então não tire nada da ordem, tá bom?”

Antes que eu iniciasse a análise do PPP da escola, a professora que me ajudou se mostrou interessada pela pesquisa e pediu para que eu detalhasse como seria seu processo de desenvolvimento. Detalhei o processo e a professora, diante da minha intenção em analisar os PPPs das escolas públicas do município, sugeriu que eu selecionasse as escolas

em que atuassem professores “conhecidos”, com a justificativa de que eles poderiam me ajudar. Ela listou escolas e professores que poderiam me auxiliar:

“Aqui tem as escolas e professores que eu conheço, eu posso falar com eles, avisar que você vai até a escola e combinar o dia certinho para você ir até lá. Mas tem uma questão, algumas escolas, aqui da lista, eu não conheço os diretores, não sei se eles são “tão abertos” para essas coisas que você quer fazer, mas procurei colocar a maioria das escolas que sei que os diretores gostam de projetos, dessas coisas...então acho que eles te receberão sem problemas”.

O universo do estudo dos PPPs ficou definido por 30% do total das escolas estaduais, o que correspondia à 25 escolas e 30% do total das escolas municipais, correspondendo à 55 escolas. Então, com essa lista das escolas em mãos, o próximo passo foi identificar a localização de cada uma delas definindo um cronograma de visitas. Selecionei, inicialmente, três escolas localizadas em um mesmo bairro e iniciei as visitas.

Já na primeira escola visitada a coordenadora recusou-se a conhecer a proposta e, justificando sua posição, me dispensou:

“Não quero projeto de faculdade aqui na minha escola não. Vocês vem aqui só para denegrir a escola, apontar as coisas negativas, o que fazemos de errado. Vocês não tem noção do que é estar em sala de aula, do que é dar aula. Dizem que fazem pesquisa, mas na verdade querem é falar mal sobre o nosso modo de trabalhar”.

Na segunda escola fui recebida de modo semelhante. Vale destacar que nesta escola a minha companheira professora já havia intermediado a visita. A Diretora ouviu-me atentamente, levantou algumas questões, principalmente em relação à necessidade de retirar o PPP da escola, contudo, consentiu o meu acesso e análise. Ali mesmo ela anotou meus dados e agendou a data para que eu pudesse retornar e analisar o PPP, pelo tempo necessário, desde que análise fosse realizada dentro do espaço escolar.

Na terceira escola selecionada, embora a entrada fosse livre, quando apresentei meus objetivos para o Diretor, novamente escutei:

“Ahhh, então você veio apresentar seu projeto de pesquisa? E no seu projeto você quer investigar o que? Ou melhor, você pretende lançar críticas a que? Ao modo como é organizado a escola pública? Ou você quer criticar a minha escola, em particular? Por que se tiver que criticar, deve criticar primeiro o nosso governo, conhecer a realidade das salas de aulas das escolas públicas, os alunos que elas abrigam...porque é fácil lançar teorias e teorias para “dizer” o que nós, aqui da escola pública devemos fazer, mas quero ver vocês entrarem para dar a cara a bater nessa profissão”.

Embora a posição dos dirigentes até aqui apresentadas tenha sido de impedir a análise dos PPPs, essa própria posição nos informa sobre a estrutura e o funcionamento das escolas.

José Soares Neto, Girlene Ribeiro de Jesus e Camila Akemi Karino, da Universidade de Brasília (UnB), e Dalton Francisco de Andrade, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), baseando-se em informações referentes às escolas obtidas no Censo Escolar da Educação Básica de 2011, no estudo intitulado "Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar", indicam que apenas 0,6% das escolas brasileiras têm infraestrutura próxima da ideal para o ensino. Isto é, têm biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudante (SOARES NETO, *et al.*, 2013).

Outro dado impactante apontado pelo estudo desses autores, e que nos traz mais informações sobre a precariedade das escolas públicas no Brasil, sugerida pelos dirigentes que não aceitaram o desenvolvimento deste estudo nas escolas: mais de 44% das escolas da educação básica do país contam com uma infraestrutura escolar com apenas água, sanitário, energia, esgoto e cozinha (SOARES NETO, *et al.*, 2013) uma infeliz realidade resultante da fragmentação da política educacional brasileira que fraciona a responsabilidade pela oferta da educação básica, entre estados e municípios objetivamente, como já discutido no capítulo II, devido à ausência de um Sistema Nacional de Educação.

Mesmo que a posição do Diretor dessa terceira escola visitada não tenha sido muito receptiva, dessa vez, consegui esclarecer meu vínculo com a rede estadual, mas, ainda assim, ele continuou:

“Então você é professora de Ciências? Ahh acho que posso te ajudar falando a respeito dos projetinhos que temos sobre reciclagem...afinal isso é educação ambiental, não é? Se você quiser fazer algum projetinho nesse estilo, a escola está de portas abertas, agora analisar nosso PPP, isso não vai dar para fazer, não vou abrir as portas para receber críticas de estudante”.

Diante dessa situação, empreendi esforços para continuar, com a ajuda da professora minha colega de escola ligando para todas as escolas das selecionadas para o estudo. Mas, depois de algum tempo, ela mesma disse que nenhuma das escolas se interessou pelo estudo, sendo que alguns Diretores se justificaram pela falta de tempo para me receber, a inexistência de trabalhos com educação ambiental (o que segundo eles, inviabilizava a análise do PPP da escola), o receio às críticas (alegando que pesquisadores tendem a criticar a escola pública), além do desinteresse sem justificativa.

Entre dar por encerrados os esforços e continuar, decidi por continuar.

Tentei então um contato direto com a Diretoria de Ensino, visto que uma cópia do PPP de cada escola é entregue na DE, o que possibilitaria o acesso a todos os PPP, sem a

necessidade de visitar todas as escolas estaduais do município. Depois de várias tentativas decidi, então, procurar os Supervisores de Ensino, pois, todos os dias, em horários selecionados, os professores da rede estadual têm Supervisores de plantão a quem recorrer, para assistência e orientação em relação as diferentes questões escolares e profissionais. Fui atendida por um deles que me encaminhou para a sala da Dirigente, mas fui barrada novamente pela sua Secretária:

“Olha professora, a Dirigente não pode atender você agora...e seu trabalho é sobre o Projeto Político Pedagógico das escolas, não é? Então, nem ela e nem eu temos que permitir o acesso a esses documentos, quem deve permitir é o diretor, você como professora deveria saber disso. É ele que tem autonomia para isso, eu não posso passar por cima de uma decisão dele.”

Expliquei que já tinha tentado esse caminho, ao que me foi respondido:

“Imagina! Jamais eu posso deixar você acessar esse documento! São Planos das escolas, que pertencem à elas. É um documento público, mas que você e nem ninguém pode ter acesso”.

Ao ouvir que o documento era público, porém, eu não poderia acessá-lo, argumentei:

“Exatamente! Se é um documento público, qual o problema em acessá-lo?”

A Secretária irritou-se:

“Já disse que você nem ninguém terá a permissão para isso! Se quiser analisar o PPP, vá até as escolas e peça isso aos diretores, nós aqui, não podemos atender esse pedido sem cabimento.”

Depois disso, não pude falar com a Dirigente de Ensino, conforme agendamento prévio, sendo comunicada que ela teve um imprevisto. Mesmo assim, protocolei o Projeto e aguardei a resposta trazendo as justificativas oficiais, o que nunca aconteceu.

Mais uma tentativa de análise dos PPPs fracassada me levou a pensar nas relações entre as pessoas destas instituições, que são sociais e públicas. Não temos aqui relações humanas mais horizontais e de cooperação entre as pessoas que interagem no interior das escolas, mas, longe disso, o que prevalece são relações autoritárias de “ordens” e “atitudes submissas”, relações de cima para baixo, sob um comando centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático (PARO, 1998). Deste modo, é de se esperar que os Diretores e Dirigentes tomem e reforcem esta estratégia, contribuindo para legitimar a precariedade e enfraquecimento da escola como espaço público educativo, reflexo das formas de organização das sociedades como as conhecemos.

A forma como a Diretoria de Ensino visitada reagiu à proposta de pesquisa, pode ser compreendida também pelas formas como são investidas no cargo de dirigentes nos sistemas estaduais de ensino que, em sua grande maioria se dá por meio de critérios pouco democráticos, pois são, via de regra, nomeados pelas autoridades estaduais do momento com objetivos de favorecer os vínculos político-partidários (PARO, 1998). Por essa razão, muitas vezes os dirigentes não se reconhecem como trabalhadores (embora o sejam) e assumem a posição superior hierárquica, agindo de forma autoritária, colocando obstáculos contra o conhecimento, o pensamento crítico e, em nosso caso, a pesquisa acadêmica em educação ambiental.

De qualquer forma, deixei meu Projeto para ser protocolado na DE e pensando, afinal, qual seria o próximo passo? As tentativas para contar com as escolas estaduais como campo de pesquisa estavam se esgotando, que obstáculos mais estariam por vir?

O Projeto Político Pedagógico

Embora com dificuldades em acessar os PPPs das escolas selecionadas para este estudo, busquei compreender mais aprofundadamente o papel do Projeto Político Pedagógico nas escolas no Brasil. Para isso, é necessário considerarmos o contexto político tanto de sua criação como de sua implementação nessas escolas, assim como conceituá-lo, para elucidar, os princípios que norteiam e alicerçam a sua construção.

Numa perspectiva crítica da educação e do ensino, o Projeto Político Pedagógico, diferentemente do que muitos profissionais da educação supõem, vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de inúmeras atividades a serem realizadas no ambiente escolar. Ele não é uma “carta de intenções”, tampouco deveria ser um documento construído apenas como cumprimento de obrigações burocráticas, que depois de pronto fica intocável e esquecido. Longe disso, o Projeto Político Pedagógico representa um processo que pode se transformar em poderoso instrumento se construído de forma coletiva e democrática e vivenciado em todos os momentos, essencialmente por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Isto implica em "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do Sistema Nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola" (ANDRÉ, 2001, p. 188). Dito de outra forma, o PPP constitui "a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade" (ANDRÉ, 2001, p. 188).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.345) asseguram que o PPP em sua essência “propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”. Nesse sentido, cabe destacar que não se constrói, portanto, um Projeto Político Pedagógico, sem um rumo, uma intenção, uma direção política, por essa razão todo projeto pedagógico de uma escola, por ser intencional, é também político. Por outro lado, algumas pesquisas como as dos autores (MONFREDINI, 2002; VEIGA, 2003) revelaram que, historicamente, o Projeto Político Pedagógico - instrumento elaborado coletivamente pela escola em seus aspectos políticos, administrativos e pedagógicos – tem sido elaborado, atendendo subalternamente as diretrizes pré-estabelecidas pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Diante disso, temos que a elaboração do PPP nessas circunstâncias, resume-se a um trabalho burocrático e técnico, evidenciando a falta de autonomia das escolas para construir seu principal instrumento de organização e orientação escolar. No entanto, a elaboração do Projeto Político Pedagógico na escola, segundo Bordignon (1996) implica superar as relações verticais, a concepção hierarquizada de poder. Para que essa realidade se transforme, é preciso enfrentar esse modelo de sociedade que é desigual e excludente, é preciso que os atores do processo educacional pensem a elaboração do PPP por meio de um processo democrático, com vistas a construção da cidadania pelas mãos dos sujeitos instrumentalizados e envolvidos com a transformação da sociedade.

Cumprir dizer, portanto, que a organização do trabalho pedagógico da escola reflete a organização da sociedade. Então, “a escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA, 2002, p. 3).

Desse modo,

[...] ao caracterizar-se como o instrumento que, intencionalmente, possibilita um repensar da ação educativa, o projeto político-pedagógico leva a escola a construir sua autonomia e sua identidade. Na perspectiva de sua incompletude, esse projeto deve ser continuamente redimensionado, visto que as identidades da escola, do professor, do aluno, e da sociedade estão em permanente transformação. (SOUSA, 2001, p. 229).

Nessa perspectiva, a construção autônoma da identidade da escola pressupõe um referencial que fundamente a construção do PPP, o qual dará as indicações necessárias à organização da prática pedagógica. Isso significa que as novas formas de construção do PPP devem “ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da escola”, com

apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola” (FREITAS 1991, p. 23). Trata-se, portanto, de um Projeto construído na tensão da luta de classes que marca nossa sociedade, tão injusta e desigual, sendo impossível que a escola mantenha-se dirigida de cima para baixo, sob um comando centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é pela descentralização em busca de sua autonomia, preservação de sua identidade e qualidade (VEIGA, 2002).

Nesse contexto, vale destacar que a busca pela descentralização e democratização da educação ocorreu no Brasil, a partir da década de 1970, em um movimento pela renovação pedagógica, organizado por educadores como uma reação ao longo período de “ditadura político-educacional”. Esse movimento foi importante no processo de construção das políticas públicas que legitimam a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas brasileiras, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº9394/96.

Segundo a LDB, o parágrafo primeiro do artigo 12º do Título IV, diz que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua **proposta pedagógica**”. Define também, em seu Art. 13. que compete aos docentes “[...] I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, finalizando no Art. 14. Uma das incumbências dos sistemas de ensino “[...] definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.178) reafirmam que o PPP é então “proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”. Nesse sentido, compreendemos que o PPP constitui a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Assim, sua construção parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é, portanto, o espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (VEIGA, 2002).

Assim, compreender a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva crítica implica considerar essas contradições, em agir

[...] no sentido de se gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 2002, p. 5)

No Projeto Político Pedagógico pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. Contudo, nesse estudo, o elemento que pretendíamos analisar mais detalhadamente era o currículo, para identificar os conteúdos ambientais dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas para identificarmos, assim, as políticas de educação ambiental que chegam nas escolas de educação básica no Brasil. Mas, aqui também é preciso compreender currículo superando as formas engessadas com que ele é considerado pelo senso comum, que atinge também agentes escolares, resultado de processo de formação e atuação menos comprometidos com a qualidade da escola pública.

Lembremos que de acordo com Saviani (2008, p. 18), o currículo configura-se como a “[...] organização de conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é pois, uma escola funcionando. Quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. Como atividades ou conteúdos nucleares compreende-se tudo o que é, na cultura humana - adquirido ao longo da história humana - clássico, permanente, fundamental e essencial apropriar-se para o aprendizado e a formação do indivíduo crítico.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2007b, p. 55).

Assim, por considerar o currículo escolar, que em sua configuração apresenta objetivos e princípios relacionados a um projeto de sociedade que se pretende reproduzir ou superar, como a escola em funcionamento, sua identificação nos PPPs nos trariam informações importantes sobre nossos objetivos de estudo.

Ou seja, estabelecemos como hipótese deste estudo que a partir do currículo e dos conteúdos presentes no PPP identificaríamos as políticas públicas de educação ambiental

realizadas nas escolas. Contudo, a hierarquização, a centralização dos agentes educativos em relação à educação pública, impediram-nos de mergulharmos nessa análise.

Buscando os PPPs na Secretaria Municipal de Educação

Com uma nova administração municipal já organizada, redigi novamente uma síntese do Projeto de Pesquisa, especifiquei de forma clara a minha intenção, juntamente com uma carta de apresentação emitida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e fui até a SE, sendo direcionada para o setor da Divisão de Incremento ao Ensino, pois todas as informações a respeito de projetos e pesquisas, envolvendo a educação do Município, deveriam ser tratadas naquele setor.

Mas, a nova Secretária da Educação Municipal era aquela Dirigente Regional de Ensino – da Rede Estadual -, que se recusou a ouvir o Projeto a ser desenvolvido nas escolas estaduais mas que enviou, através de sua Secretária, a informação de que os PPPs não podiam ser visitados por pessoas de fora das escolas, portanto, não foi nenhuma surpresa a resposta de sua atual Secretária:

“Olha professora, não sei como dizer, mas você já tentou apresentar sua pesquisa para a secretária em um outro momento, não tentou? E você se lembra da resposta dada por ela? Pois então, ela apesar de agora tomar conta das escolas do município, continua com o mesmo pensamento. Ela não permitiu que você acesse os documentos que temos sobre os PPP das escolas do município, infelizmente. Ela disse, que você deve tentar acessá-los nas próprias escolas e que se os diretores não permitirem, ela não tem autonomia para contrariá-los”.

Diante de tudo isso, esta tentativa de desenvolver o estudo de como chegam as políticas públicas nacionais de educação ambiental nas escolas de educação básica através dos PPPs também foi frustrada. No entanto, um importante dado para análise emergiu de todo esse processo: a compreensão de que os funcionários, professores, coordenadores e Direção das escolas, incluindo os da Secretaria da Educação e da Diretoria de Ensino tem em relação ao caráter público dos PPPs são bastante distorcidas. Os dados aqui apresentados —indicam que esses profissionais, sobretudo os Dirigentes, Diretores e a Coordenação das escolas, compreendem esse documento e a própria escola – podemos inferir – como de caráter privado. O PPP como um documento de organização do ensino até certo ponto “sigiloso”, a escola como uma instituição privada ou até particular, e o cargo público que ocupam como garantia de “poder de mando” em relação a tudo que é proposto e executado na escola.

No entanto, compreendemos que tal conduta é inerente à estrutura organizacional e funcional da escola pública, a qual condiciona as práticas e relações que aí se dão. Condiciona, porque a educação está sob tutela do Estado que embora se desobrigue de suas funções para com a educação, não abre mão do controle do processo educacional transferindo à sociedade os encargos intrínsecos a esse processo (SAVIANI, 1980). Para que essas condições sejam superadas, em defesa da escola pública, o autor determina que é substancial a retirada da educação da tutela do Estado o que implica na organização das camadas populares - a quem se destina a escola estatal – constituídas pelas associações estudantis, sociedades amigos de bairro, associações de pais e mestres, associações de docentes, comunidades de base, sindicatos, partidos políticos (SAVIANI, 1980).

Organizar significa lutar para que o Estado assuma integralmente os encargos que garantem melhores condições da rede pública de ensino. Trata-se, portanto, de lutar para que [...] a educação escolar se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com seus interesses, o que exige a participação dos próprios usuários da escola pública nas decisões que aí se tomam” (PARO, 1998, p. 78). Luta essa que logrará conquista ao passo que as organizações populares exercerem total controle da educação mantida e controlada pelo Estado.

É importante destacar aqui que, a partir da década de 1980, a sociedade brasileira vivenciou um processo de democratização que se estendeu à escola pública, inclusive por sua expansão e conseqüente universalização do ensino fundamental durante os anos de 1990. Por outro lado, a fim de organizarem os sistemas de ensino, os estados, os municípios e o Distrito Federal elaboraram leis específicas que dispõem sobre a gestão em seus sistemas. Nelas, assim como na legislação federal, não faltam alusões à “gestão democrática” de todas as instâncias dos sistemas. Paro (2007), nos lembra que o termo democratização empregado na legislação não se refere à universalização da escola básica, com vistas à colocá-la ao alcance de todos, mas diz respeito à democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola. Mas, as tentativas frustradas de acesso aos PPPs das escolas públicas estaduais e municipais que se constituíram campo de pesquisa neste estudo nos indicam que a gestão democrática garantida na legislação não se realiza na prática cotidiana de organização escolar, pelo menos no que diz respeito ao acesso – que é formalmente público – a escola.

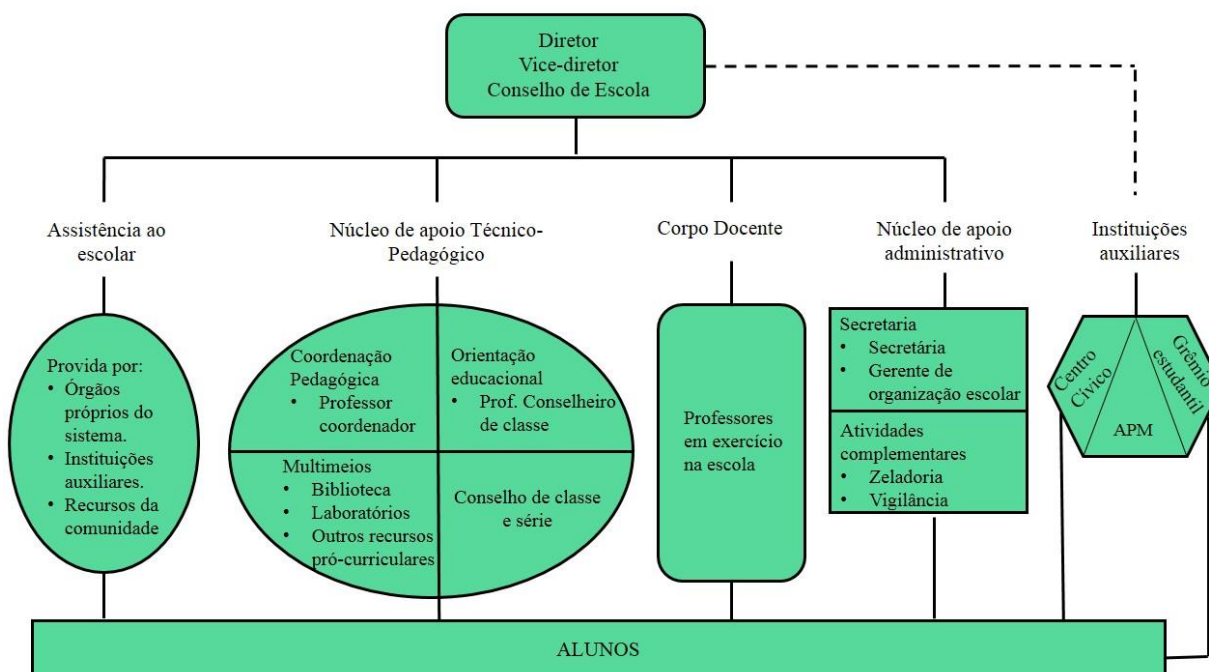
Temos convivido, nos estudos acerca da educação ambiental com uma recorrente situação: a educação ambiental na escola depende da iniciativa de um ou outro professor em particular, como indicado na pesquisa FAPESP realizada pelo GPEA, Fontes de

informação dos professores da educação básica: subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental, cujos resultados e análises reforçam esta perspectiva (TOZONI-REIS, 2010), mas os processos aqui apresentados nos mostram que também a gestão democrática da escola pública – que está presente na legislação como resultado de muita luta dos setores mais progressistas da educação – segue essa mesma frágil lógica: a escola como um espaço público de concretização da educação depende da vontade individual e voluntária de seus dirigentes.

Nessa luta pela maior participação da comunidade escolar nas decisões relativas às funções da escola, algumas medidas foram tomadas, das quais podemos destacar a criação dos seguintes mecanismos de participação coletiva: *conselho de escola*, *associação de pais e mestres*, *grêmios estudantil*, *conselho de classe*, e *à escolha democrática dos dirigentes escolares* (PARO, 2007).

A figura 8, abaixo ilustra a maneira como se organiza a escola estadual do estado de São Paulo.

Figura 8. Estrutura Funcional das escolas estaduais do estado de São Paulo



Fonte: Adaptada a partir de Paro (1995).

Mas, os estudos e a realidade mostram que muito do que nos é apresentado na organização da escola pública através de seus mecanismos formais não se concretiza na

realidade das escolas. A rede estadual de São Paulo, por exemplo, convive com defasagem no quadro de funcionários para assumir as mais diversificadas funções na unidade escolar, o que contribui para a sua precariedade e inoperância enquanto instituição social. Entretanto, se tomarmos a figura 9 como base para compreender como se dá a distribuição hierárquica dos cargos e funções da gestão escolar, temos no “topo” o Diretor como autoridade máxima, seguido pelo Vice-Diretor e o Conselho de Escola. Nos níveis seguintes, estão os professores, os demais funcionários que assumem funções nos setores técnico-pedagógico e administrativos, e por fim, no nível mais baixo estão os alunos, “a quem só cabe obedecer” (PARO, 2007, p. 77).

A fim de explicitar as relações que se dão dentro da escola, Paro (2007) apoia-se nos conceitos de autoridade e poder de Max Weber, que conceitua o termo autoridade como “a probabilidade de que um comando ou ordem específica seja obedecido” (WEBER, 1967, p. 17 *apud* PARO 2007, p.77). Por outro lado, “o poder significa a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade. (WEBER, 1979, p. 43 *apud* PARO, 2007, p. 77). Diante disso, é possível concluirmos que

[...] na medida, então que o poder consiste numa potencialidade de influir no comportamento alheio, pode-se dizer que ter poder implica, mesmo que apenas potencialmente, dispor de certa autoridade. A recíproca, entretanto, não é necessariamente verdadeira: o fato de alguém ser investido de autoridade, ou seja, probabilidade de ter cumprido determinadas ordens, não significa que essas ordens representem a sua vontade. A autoridade de que um gerente é investido para comandar um grupo de subordinados, por exemplo, pode derivar de um poder exterior a ele: dos proprietários da empresa, na iniciativa privada, ou do próprio Estado, no caso de uma instituição estatal (PARO, 2007, p. 77-78).

É importante compreendermos as relações de poder na escola para compreender a almejada gestão democrática. A gestão é garantida por leis e decretos como, por exemplo a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206, apresenta o conjunto de princípios da educação nacional. Dentre eles, o inciso VI indica a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, reiterado no Art. 3º, inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Isto implica em dizer que embora a LDB trate da questão, os sistemas de ensino poderão regulamentá-la nas suas próprias esferas.

Para analisar o panorama nacional referente à normatização da gestão democrática da educação no Brasil, o estudo realizado Souza e Pires (2018) identificou que do

conjunto de 27 unidades federativas, apenas 11 estados e o Distrito Federal, os quais possuem normativa própria, regulamentam o artigo 206 da CF e o artigo 14 da LDB. Tendo em vista o texto da Lei do Plano Nacional de Educação, o prazo para que todos os entes federados regulamentem a gestão democrática em sua circunscrição, já expirou. Isto quer dizer que conforme os dados de Souza e Pires (2018), apenas 44,4% das UF o fizeram: Acre, Amapá e Rondônia, na região Norte; Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe, no Nordeste; Rio de Janeiro no Sudeste; Rio Grande do Sul na região Sul e; Mato Grosso e Goiás, além do Distrito Federal, na região Centro-Oeste.

Delimitamos neste estudo as escolas públicas de educação básica do estado de São Paulo, como *locus* da pesquisa que, de acordo com Souza e Pires (2018) ainda tem uma legislação rudimentar relacionada à gestão democrática. Além disso, o levantamento dos autores evidenciou que o estado de São Paulo possui apenas uma lei que tem alguma relação com o tema que é a Lei nº 14.689, de 4 de janeiro de 2012, e dispõe sobre a criação de Associações de Pais e Mestres, uma vez que nem a Constituição do Estado menciona o princípio da gestão democrática (SOUZA; PIRES, 2018).

A Associação de Pais e Mestres (APM), segundo o Art 2º do Estatuto Padrão da Associação de Pais e Mestres estabelecido pelo Decreto nº 12.983 de 15 de dezembro de 1978, é uma “instituição auxiliar da escola, terá por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade”. O quadro social da APM é constituído por *sócios natos*, dentre esses o diretor, os professores e demais funcionários da escola, os pais de alunos e alunos maiores de 18; *sócios admitidos*, representados pelos os pais de ex-alunos, os ex-alunos maiores de 18 anos, os ex-professores e demais membros da comunidade, e *sócios honorários*, a critério do Conselho Deliberativo, são aqueles que tenham prestado relevantes serviços à Educação e à APM (BRASIL, 1978).

Ao contrário do que propõe o Decreto nº 12.983/78, sobre a obrigatoriedade da APM, pouco tem sido feito para promover a atuação efetiva da APM nas escolas, o que se tem visto é a existência - formal - do que poderia ser esse um mecanismo coletivo de participação. Consideramos essa existência formal porque, via de regra, a Associação não se preocupa em viabilizar a participação da comunidade escolar, por exemplo, tentando resolver as dificuldades que os pais de alunos enfrentam para participarem das reuniões da APM - condições necessárias - para uma participação concreta. Além disso, alguns pais, inclusive professores, justificam o desinteresse em participarem da APM, apontando seu caráter assistencialista, que, em muitos casos resume-se a um organismo arrecadador

de taxas para a escola, despolitizando assim a discussão, no interior dessa entidade, do descompromisso com a educação pública no que se refere à atuação do Estado brasileiro. Se relacionarmos essa função de arrecadar fundos para viabilizar algumas das ações da escola à sua estrutura hierarquizada e autoritária da escola, podemos concluir esse encaminhamento assistencialista dado à APM é uma estratégia de esvaziamento da participação política da comunidade escolar, inclusive na elaboração e acompanhamento dos PPPs.

A função e o caráter coletivo dessa entidade é esvaziado, em muitas escolas a APM funciona com um professor e uma mãe de aluno, por exemplo, que ao invés de se engajar nas causas da escola pública, tem sua ação resumida à assinatura de cheques e outras deliberações administrativas, lembrando ainda que na sua estrutura o Diretor da Escola é o principal responsável por toda as decisões.

Uma outra entidade que poderia favorecer a participação e a integração de demais atores no que diz respeito às atividades da escola como canais legítimos entre a escola e a comunidade, promovendo, além disso, a autonomia dos estudantes na construção de um coletivo representativo de seus direitos é o Grêmios Estudantil. Regido pela Lei Federal nº 7.398, de 04 de novembro de 1985, em seu Art. 1º temos que “aos estudantes dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais” (BRASIL, 1985).

A Secretaria Estadual de Educação⁸ divulgou que, pelo terceiro ano consecutivo, o número de Grêmios Estudantis cresceu na rede estadual e atingiu a marca de quase 5 mil escolas, o que representa 92% do total de escolas do Estado. A SEE revela que a principal iniciativa da Secretaria para incentivar a formação de novos Grêmios Estudantis e ampliar o debate entre os alunos é o projeto Gestão Democrática⁹, que convida os estudantes a estabelecerem o protagonismo juvenil e criarem meios de discussões para avaliar a própria realidade e propor soluções.

O grêmios estudantil é um espaço de organização e representação da escola que deveria possibilitar o diálogo, a discussão, o questionamento e a transformação, por meio

⁸ As informações referentes aos dados divulgados pela Secretaria Estadual de Educação, em 2017, estão disponíveis no portal da Secretaria e encontra-se disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/gremio-estudantil>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

⁹ Com a intenção de discutir a modernização da gestão democrática nas escolas públicas paulistas, a Secretaria Estadual de Educação está desenvolvendo o Projeto Gestão Democrática, que se encontra detalhado no portal da Secretaria disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>. Acesso em 17 abr. 2018.

da participação dos estudantes. No entanto, o que temos observado é que a participação do Grêmio Estudantil se dá também de forma assistencialista, ou como analisa Gonzalez e Moura (2010, p. 289), como uso de “mão de obra barata”, pois o mais importante é resolver de forma rápida e indolor alguns dos problemas pontuais das unidades escolares. Assim, valendo-se do discurso da responsabilidade social, da formação do cidadão, da participação de todos como exercício da cidadania numa sociedade democrática, buscase a solução na comunidade ou na iniciativa privada. (GONZALEZ; MOURA, 2010).

Do modo como se organiza essa entidade juvenil anulam-se as discussões políticas, sociais e econômicas, resumindo-se ao “associativismo, o trabalho solidário e voluntário em prol de uma escola melhor, anulam-se as discussões sobre as causas dos problemas enfrentados pela escola, passando a se tratar apenas os efeitos imediatos” (GONZALEZ; MOURA, 2010, p. 289), negando assim aos jovens oportunidades importantes de reflexão sobre a realidade que os cerca e as possibilidades para sua transformação.

Outro componente da estrutura da escola de caráter também coletivo e substancial eu poderia se potencializar como um espaço de participação democrática é o Conselho de Escola.

De acordo com o Art. 95 do Estatuto do Magistério Paulista,

o Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino (SÃO PAULO, 1985).

O mesmo artigo, em § 1º determina a composição do Conselho de Escola que deve obedecer a seguinte proporcionalidade: 40% de docentes, 5% de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola, 5% dos demais funcionários, 25 % de pais de alunos, 25% de alunos (SÃO PAULO, 1985). Diante dessa proporção é possível afirmar que há uma paridade entre elementos da escola (50%) e usuários da escola (50%). No entanto, sabemos que essa paridade é falaciosa, pois o Diretor, que por força da legislação é o Presidente do Conselho de Escola, desequilibra a paridade dos Conselhos. Então, esse colegiado, embora, em termos legais seja paritário e deliberativo, a divisão de poder impede as relações democráticas potencialmente possíveis (PARO, 2007).

É importante destacar que muitas vezes os Conselhos são formados por professores, pais e alunos indicados pelo próprio Diretor, que manipula a constituição dos

membros a fim de favorecer seus interesses político-partidários, assim como demonstrou Paro (2000) em um dos seus estudos sobre a constituição do Conselho de Escola. O autor analisa o caso de uma Diretora, participante de seu estudo, que afirmou que para formar o Conselho de Escola já violou algumas regras legais. Lembremos que pouquíssimos professores, pais e alunos conhecem o funcionamento dessa instância de participação democrática da comunidade escolar e, “[...] decorrente dessa ignorância a respeito da real importância do Conselho de Escola (os Diretores) para manter o poder em suas mãos” (PARO, 2000, p. 143). Isso é muito simples para se entender, pois se o Conselho for forte, o poder do Diretor será muito menor.

Paro (2000) traz para análise, a participação dos professores na constituição do Conselho de Escola. O autor revela que muitos professores desconhecem a existência desse instrumento participativo e decisivo na organização da escola pública. Entretanto, é importante destacar que a reduzida participação de professores na composição do Conselho, resulta também, entre outros determinantes, das precárias condições de formação e dos exaustivos e degradantes ambientes de trabalho. Justamente por terem uma precária formação, os professores não percebem o Conselho como um instrumento importante para a organização da luta política dos professores.

Temos observado que na estrutura política da escola, o Diretor cumpre a vontade do Estado, é representante legal do Estado na unidade, e não seu contrário: representante da escola junto ao sistema de ensino ao qual ela pertence. Entretanto, exerce essa função reprodutora da vontade do Estado sem nenhuma autonomia, inclusive a vontade do colegiado que representa a escola que dirige. Daí compreende-se a razão pela qual também autoritariamente o Diretor, que tem que submete-se aos seus superiores, assume também autoritariamente a responsabilidade pelo Conselho de Escola, inclusive pela definição – muitas vezes inflexível – da pauta. A legislação cria o Conselho de Escola como um espaço de participação democrática, mas é o Diretor, e não o Conselho, que presta contas do funcionamento da escola ao Estado (PARO, 2007). Portanto, “quando as deliberações do conselho de escola conflitam com determinações dos escalões superiores do sistema é a estes que o diretor se vê compelido a atender” (PARO, 2007, p. 7).

Em muitas escolas da rede estadual paulista de ensino, inclusive na que atuo como professora de Ciências Físicas e Biológicas, a composição do Conselho de Escola não é eletiva, mas por indicação do Diretor, que monta um Conselho formal, de modo a garantir que esse colegiado não se fortaleça, a garantir que ele seja formado por representantes da comunidade escolar que não questionem nem enfrentem as deliberações e

encaminhamentos hierarquicamente impostos pelos órgãos superiores. Toda essa estrutura e funcionamento tem pleno respaldo da democracia formal pela qual se organiza o Estado burguês.

Assim, embora o Conselho de Escola tenha o potencial de um importantíssimo instrumento para a consolidação da democracia no ambiente escolar, a forma como está instituído nos sistemas de ensino brasileiro, particularmente na rede estadual do estado de São Paulo, ele depende da vontade política do Diretor para funcionar de forma mais democrática, de maneira a servir - ou não - como veículo de democratização da escola (PARO, 1998). Isso porque, dentre as principais dificuldades para se promover a democratização da escola há de se levar em conta que “por mais deliberativo que seja, ele nunca é diretivo, cabendo essa incumbência ao diretor escolar que, como responsável último pela instituição, se vê obrigado a atender, em primeiro lugar, aos interesses do Estado” (PARO, 2007, p. 7).

Há de se considerar ainda que a inclusão do princípio da gestão democrática na Constituição Federal reforçou ações muitas vezes já realizadas nos sistemas de ensino, inclusive amparadas por leis estaduais. Todavia, todas as “medidas democratizantes não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século” (PARO, 2007, p. 3).

Sendo assim, a garantia da gestão democrática da escola na legislação – federal e estadual -, embora resultado da luta dos especialistas em educação e dos setores mais combativos da sociedade em geral, é insuficiente para concretizá-la. Para isso, pensemos que

[...] não é inadequado se compreender que a escola é o epicentro do sistema educacional e, por isso, é preciso que a sua gestão se pautе pelos princípios e procedimentos democráticos. Contudo, não é suficiente, uma vez que é bastante razoável supor que diretores tenderão a agir – em relação aos trabalhadores da escola e aos alunos e seus familiares – de forma parecida como são tratados pelos gestores dos sistemas. Ou seja, se queremos relações mais horizontais no cotidiano escolar, um bom incentivo a isto, é justamente horizontalizar as relações no âmbito do próprio sistema educacional. Assim, buscar formas de se democratizar a gestão do sistema educacional como um todo se mostra urgente (SOUZA; PIRES, 2018, p. 72).

Então, se os principais obstáculos e dificuldades do processo de pesquisa, especialmente o da coleta de dados empíricos nas escolas selecionadas por este estudo, foram sua organização – que se encontra muito distante da gestão democrática - entendemos que esses são os próprios dados – os resultados obtidos – do estudo. Isso

implicou, além das análises já aqui realizadas, em aprofundar essas análises para compreendermos como a organização das escolas em nossa sociedade dificulta – e até impede – a identificação das ações de educação ambiental que emergem das políticas públicas para consolidação da PNEA, o que será apresentado a seguir.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: reflexos da conjuntura brasileira

Os obstáculos e dificuldades encontrados para identificar as políticas públicas de educação ambiental nas escolas de educação básica pelas atividades de coleta de dados realizadas neste estudo, nos mostraram muito mais do que o aparente. Nos mostraram, segundo as análises que empreendemos até aqui, a fragilidade da formulação das próprias políticas públicas no nível nacional e a fragilidade da inserção da educação ambiental nas escolas. Essas análises, apontam para um ponto crítico central neste trabalho: a necessidade de uma discussão sobre políticas públicas de educação e mais especificamente, sobre políticas públicas de educação ambiental.

Mas, esses obstáculos e dificuldades nos trouxeram também mais informações para compreendermos mais um elemento nessa tão frágil situação: a organização das escolas públicas de educação básica. Neste sentido, foi necessário também buscar um aprofundamento das análises mais gerais para identificar o relacionamento entre Estado e sociedade civil que se organizam e atuam sob o ideário neoliberal, pois são elementos determinantes das políticas públicas de educação e educação ambiental. É desta conjuntura que trata este capítulo.

A natureza do Estado

A formação e configuração do Estado como os que vemos hoje é resultado de um processo que se deu a partir do início do século XV. Assim, com a necessidade de justificar e estabelecer o poder do Estado, diversos autores, como Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Engels e Marx, entre outros autores, por meio de suas teorias, fundamentadas em seus diferentes e divergentes pontos de vista, inclusive seus comprometimentos ideológicos, procuram compreender a sua origem. Sendo assim, não há um consenso sobre o papel do Estado entre os liberais.

Kaplan (2010, p. 4) nos propõe compreender o Estado “como produto das relações sociais e da correlação de forças em uma determinada sociedade”. No *Manifesto Comunista*, Marx (2003, p.26) defende que, desde o surgimento da propriedade privada até os nossos dias, a humanidade tem realizado a sua história, pela luta entre as classes sociais antagônicas. Na *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, Marx (2005, p. 124), a propriedade privada é símbolo da sociedade dividida “a propriedade privada é a categoria universal, o liame universal do Estado” é “o poder soberano é o poder da propriedade privada”.

Isso implica em dizer que o próprio desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção a elas correspondentes, colocou as condições para o surgimento das classes sociais com os seus antagonismos inconciliáveis. Deste modo, o caráter antagonico e inconciliável desse conflito resultou no aparecimento das classes sociais (PANIAGO; MELO; ALVES, 2012).

Mediante o caráter inconciliável desse conflito, Lenin (1987, p. 55) compreende o surgimento do Estado, e ressalta que “o Estado surge no lugar, na hora e no grau em que as condições de classe não podem, objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contradições de classe são inconciliáveis”.

Em termos gerais, o surgimento da propriedade privada, das classes sociais antagonicas e conseqüentemente do Estado, é resultado da relação entre o modo de produção da vida social e material dos homens, isso porque, “na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais” (MARX, 1977, p.301).

Tendo em vista a análise do Estado na sociedade capitalista – sociedade de classes -, este Estado é então, dirigido por quem detém o poder e tende a representar a manutenção da ordem social estabelecida com vistas à assegurar sua consolidação, manutenção e ampliação. Assim, Lenin (1988, p. 226) nos explica que, “segundo Marx, o Estado é, por sua natureza, um órgão de dominação de classe; um órgão cujo princípio fundamental é a opressão de uma classe por outra; um órgão cuja função se manifesta concretamente como a “ordem” que legaliza e garante tal opressão”. Nessa concepção, o Estado é, portanto, instrumento de legitimação ideológica da denominação de uma classe sobre a outra.

Entretanto, é importante destacar que

O Estado não é, [...] um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido na sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2002, p. 135-136).

Portanto, Engels (1978, p. 195) afirma que o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo não necessitou do Estado, isso porque “houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado ou de seu poder”, mas “ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade”.

Isto posto, temos, conforme a concepção marxista, que a sociedade civil é que determina a natureza do Estado, sendo este Estado representado por quem detém o poder, logo, reproduzindo seus interesses. Na sociedade em que vivemos é a burguesia a classe social que possui “a supremacia econômica e política” (MARX, 2003, p.31). Portanto, “não é o Estado que promove a ideologia da classe dominante, mas a própria classe dominante no âmbito de sua própria dominação” (GURGEL; JUSTEN, 2011, p. 11).

Em face da sociedade civil,

[...] o Estado moderno, na sua função política, apenas pode declarar como formal e legalmente existentes aquelas demandas da sociedade que não se manifestam contrariamente à garantia da propriedade privada, à organização hierárquica da classe trabalhadora, à livre compra e venda da força de trabalho, à acumulação privada da mais-valia (PANIAGO; MELO; ALVES, 2012, p. 17).

Desse modo, todas as demandas sociais que vão de encontro à promoção da reprodução das relações capitalistas de produção, podem, dado o seu reconhecimento político pelo Estado, desenvolver-se no interior da sociedade. Isto implica dizer que o Estado tem condições de libertar-se dos obstáculos que venham comprometer seu desenvolvimento. No que diz respeito à sua função social, por mais intimamente ligado que esteja à reprodução da estrutura econômica, o Estado não é capaz de alterá-la na sua essência (PANIAGO; MELO; ALVES, 2012). Isso porque,

Como “estrutura totalizadora de comando político”, não podendo contrariar os imperativos objetivos do capital, o Estado, desempenha as suas funções, sobretudo, complementando-o, à medida que, assegura e protege a permanente acumulação de mais-valia, fato que revela que, “a existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis”. Uma vez considerada essa inseparável relação no seu desenvolvimento histórico-concreto observamos que, invariavelmente, o Estado permanece um instrumento de dominação do trabalho pelo capital (PANIAGO; MELO; ALVES, 2012, p. 26).

Concordamos com as reflexões de Gurgel e Justen (2011, p. 10) ao concluírem que o Estado é reduzido a gendarme, uma vez que a produção e a reprodução na sociedade não necessitam dele, mas é ele que necessita da produção e da reprodução. Logo, “sua

ação aparentemente dominante é efetivamente dominada, porque a ação dominante se encontra na esfera da economia controlada por uma classe”.

Nesse sentido, no que diz respeito às políticas públicas, as entendemos como colocar o Estado em ação, o que implica fazer-se cumprir, por meio de um projeto de governo, ações e programas com a finalidade de solucionar os problemas que afetam setores específicos da sociedade, com o intuito de diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001). Então, é o Estado o principal provedor das políticas públicas, contudo, é da classe dominante, isto é, de quem detém o poder e controla o Estado, a decisão de quais, de como executar e para quem, tais políticas se fazem necessárias, as quais estariam, em última instância, voltadas para garantir a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo.

Em se tratando de um Estado neoliberal – pano de fundo para as análises empreendidas nesse estudo - as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001).

À vista disto, os neoliberais compreendem as políticas públicas como obstáculos ao desenvolvimento e as confere grande responsabilidade às crises, especialmente a fiscal, que atravessam a sociedade. Isto porque, a intervenção do Estado em políticas sociais - e a educação e a educação ambiental enquadram-se nessas políticas - constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, pois, se por um lado constituem-se em “gasto” público, por outro, inibe a livre iniciativa, a concorrência privada e pode inclusive, bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas ao tão almejado equilíbrio (HÖFLING, 2001).

Por esse motivo, vemos desencadear políticas públicas de educação ambiental no âmbito escolar desarticuladas, que não contribuem para a resolução e enfrentamento de suas principais dificuldades, assim como não acompanham as necessidades demandadas pelas escolas públicas do país. Além disso, cumpre dizer que, embora o ex-coordenador de educação ambiental do MEC apresente diferentes ações de educação ambiental destinadas às escolas brasileiras, inclusive a formação continuada dos professores, contemplada em um dos eixos estruturantes da PNEA, a investigação realizada por este estudo nas escolas do município selecionado demonstra quão longe está o sucesso desses

programas e sua aplicação junto à essas escolas. Soma-se a essa reflexão as determinações sociais que conformam a escola pública e sua organização no Brasil, resultado das formas de operação ideológica do capital, como mais um indicativo da fragilidade da implantação e desenvolvimento de políticas públicas de educação ambiental nas escolas.

Assim, buscar compreender, ainda que brevemente, a natureza do Estado nos ajuda a compreender a fragilidade da implantação de políticas públicas, particularmente das políticas públicas em educação ambiental no Brasil, nosso interesse nesse estudo. Conforme os dados até agora apresentados, vimos como a educação ambiental vem sendo desenvolvida nas escolas – de forma frágil e secundarizada -, assim como pudemos notar que os obstáculos e as dificuldades na realização da pesquisa nas escolas – os quais se configuram muito mais como mecanismo de implantação da doutrina neoliberal - praticamente impedem que propostas de inserção da educação ambiental crítica encontrem espaço para seu desenvolvimento.

No entanto, é importante compreender que o formato e o porquê de uma política pública ter sido pensada e executada de tal maneira, normalmente estão atrelados a um contexto social político e econômico, isto é, ao modelo de Estado vigente. Neste sentido, parece ser importante focarmos, então, nas diretrizes, ou seja, na concepção político-ideológica que fundamenta as políticas públicas, bem como o contexto em que ela está inserida. Para tanto, nos ocupamos a analisar o contexto econômico, político e social no Brasil, a partir da ascensão do neoliberalismo como doutrina econômica que reestrutura o Estado, assim como as influências mundiais sofridas nesses processos.

A conjuntura econômica, política e social no mundo e no Brasil a partir dos anos de 1970

Discutir a política social e econômica no Brasil nos dias de hoje, exige a reconstrução, mesmo que breve, dos acontecimentos recentes, tanto na história mundial, como na história brasileira, visto que o quadro econômico atual remete, inevitavelmente a acontecimentos que definiram os caminhos a serem trilhados nos campos da política e da economia. Para tanto, julgo necessário, um resgate de alguns acontecimentos políticos, sociais e econômicos corridos no Brasil e no mundo.

Historicamente, o desenvolvimento do modo de produção capitalista tem demonstrado que desde a sua consolidação ocorreram muitas e sucessivas crises

econômicas, assim como aconteceram nas sociedades pré-capitalistas¹⁰, nas quais o desenvolvimento insuficiente da produção e da carência aguda de produtos desencadearam a miséria de amplas camadas da população. Nesse período pré-capitalista, as crises eram provocadas por calamidades sociais e ambientais espontâneas, decorrentes dos desastres socioambientais, a exemplo das grandes epidemias, secas, inundações ou por catástrofes sociais oriundas de guerras. A carência dos bens indispensáveis à vida em sociedade foi o efeito imediato dessas crises, denominadas de crises de subprodução. Trata-se, portanto, da existência de crises fundadas no desenvolvimento insuficiente da produção de mercadorias motivadas pela degradação das condições de produção – o ambiente natural.

Por outro lado, as crises modernas, crises capitalistas propriamente ditas, denominadas crises cíclicas¹¹, resultam da contradição entre o crescimento das possibilidades produtivas e o consumo. São decorrentes da superprodução de mercadoria que acarretam a queda de preço e conseqüentemente a estagnação provocada pela queda da taxa de lucros e da redução de níveis de produtividade. Além disso, desencadeiam a depressão, fase do ciclo que ocorre logo após a crise, expressa no desemprego e na conseqüente redução do padrão de vida da classe trabalhadora, porém, não colocam em risco a produção, o consumo e expansão e a acumulação do capital. Desse modo, observa-se que a inevitabilidade das crises é determinada pelas leis econômicas gerais do modo de produção capitalista.

A crise do capitalismo “atual” foi travada a partir da década de 1970, como descreve Mézáros (2006), no prefácio de seu livro, *A Teoria da Alienação em Marx* que “as revoltas de maio de 68 e seus desdobramentos salientavam dramaticamente a intensificação da crise estrutural global do capital”. Nesse sentido, o autor admite que a crise do capital vivenciada hoje é estrutural e não cíclica. Isso porque, ela tem *caráter universal*, não se restringe a um ramo da produção ou aos aspectos financeiros, por exemplo; tem *escopo global*, pois não envolve um número limitado de países; a escala de tempo é *extensa e contínua*, e, por fim, o modo de desdobramento é *gradual*, em contraste

¹⁰ A definição de crise pré-capitalista foi construída a partir da leitura do Capítulo XIV As Crises Econômicas, do Manual de Economia Política Academia de Ciências da URSS, traduzido diretamente do russo por Jacob Gorender e Josué de Almeida. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/manual/index.htm>>. Acesso em 29 jan. 2018.

¹¹ A definição de crises cíclicas foi construída a partir da leitura do Capítulo XIV As Crises Econômicas, do Manual de Economia Política Academia de Ciências da URSS, traduzido diretamente do russo por Jacob Gorender e Josué de Almeida. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/manual/index.htm>>. Acesso em 29 jan. 2018

com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado. O autor enfatiza ainda, que a crise estrutural do capital vem se alastrando de modo global, atingindo tanto os países que comandam a economia, como os periféricos (MÉSZÁROS, 2002).

A esse respeito, podemos dizer que a conjuntura contemporânea é resultado das acirradas disputas ocorridas durante as crises acometidas ao longo dos anos, a começar pela instauração da aludida crise da década de 1970, marcada pelo choque do petróleo, pela crise da dívida externa dos países periféricos, bem como pelas rivalidades econômico-financeiras entre os países centrais. A luta de classes e as derrotas das forças políticas do trabalho nessa década, conduziram a reestruturação política do capital, constituindo o Estado neoliberal que ganhou terreno e concretude, como reação burguesa à crise.

Em virtude da crise que se desencadeava, os interesses dos Estados Unidos passaram a ficar seriamente afetados, principalmente após reduzir na América Latina a capacidade de importar e atender ao serviço da dívida externa. Deste modo, no final dos anos 1980, o economista norte-americano John Williamson apresentou um documento contendo propostas de reforma econômica, isto é, um conjunto de medidas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências, redimensionando a agenda neoliberal que se difundia globalmente como a resposta ideal para a superação da crise econômica, denominado Consenso de Washington (BATISTA, 1994).

As políticas neoliberais que visavam disciplina fiscal, liberalização financeira e do comércio exterior, taxa de câmbio competitiva, privatização e desregulação, implementadas a partir da década de 1970, “apresentadas como propostas modernizadoras, contra o anacronismo de nossas estruturas econômicas e políticas” (BATISTA, 1994, p. 7) expressaram a necessidade intrínseca do capital de impor controle sobre o trabalho de anular o potencial da classe trabalhadora em seu projeto histórico de superação do capital, assim, sob dominância financeira e direção política neoliberal o movimento sindical popular entrou em crise e assistiu a ruptura das posições que conseguiu ocupar dentro da ordem burguesa, enquanto uma parcela da grande burguesia acumulava contradições no programa neoliberal, principalmente no plano da economia e da política.

Dardot e Laval (2016) compreendem o neoliberalismo como uma ideologia que pretende penetrar em todas as áreas de conhecimento, estruturando com sua racionalidade não somente os governantes mas também conformando a conduta dos governados em

todas as relações, tornando-se a própria razão de ser do mundo e das pessoas. Em outras palavras, o neoliberalismo

[...] é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção história e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 16).

Ou ainda que

[...] é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 2008, p. 56).

Tal corrente ideológica integra diretrizes, essencialmente voltadas para o mercado, considerando fatores, como mão-de-obra, consumo e a mínima intervenção do Estado nas relações contratuais, elementos decisivos para a manutenção do modelo capitalista. O conceito de mercado, para o neoliberalismo, é o eixo estruturante das relações sociais e econômicas e, por conseguinte, a força motriz da organização da sociedade Bianchetti (2001). Deste modo, a representação dos interesses das massas ameaça a criatividade e a flexibilidade do mercado e, para isso, há a intenção de pôr fim à democracia ilimitada (VALLE, 2010).

Por outro lado, é justificável a intenção do capital internacional em utilizar a educação como estratégia para o alcance de seus interesses: geração do crescimento econômico e redução da pobreza mediante o uso produtivo da força de trabalho, logo a educação é prioritária para o alcance dessas metas, pois é ela quem deverá formar o trabalhador ideal, contrapondo-se à rigidez da mão-de-obra do modelo fordista.

No Brasil, a adoção do ideário neoliberal se iniciou a partir dos primeiros anos da década de 1990, com o ex-presidente Fernando Collor de Mello - que não prosseguiu governando, pois sofreu *Impeachment*, tendo, então, assumido o governo federal o vice-presidente, Itamar Franco. A partir daí, o Brasil vem sofrendo uma reforma do Estado que promoveu a liberalização radical da economia. Com isso, muitos setores econômicos como energia e telecomunicações, por exemplo, mantidos até então exclusivamente pelo capital nacional, foram abertos ao capital estrangeiro. Deu-se início também a um processo de privatização de empresas estatais que atuavam praticamente em regime de

monopólio, além de permitir-se a participação do capital externo na aquisição dessas empresas (CAMARGO; CORSI; VIEIRA, 2011).

Em seguida, mantendo as três principais ofensivas do neoliberalismo – globalização, reestruturação produtiva e reforma do Estado – aliadas às características de profundas desigualdades que marcam a nossa formação social e econômica, o Brasil passa a ser governado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que conseguiu promover a estabilização das condições econômicas e inflacionárias no país, vencendo a longa luta contra a inflação alta e descontrolada que vinha ocorrendo na economia e sociedade brasileira. Por outro lado, as reformas de inspiração neoliberal, adotadas pelo então presidente, colocou-nos numa relação mais subalterna ao Sistema Financeiro Internacional que, por exemplo, países como a Índia ou a China (SILVA, 2011). Tais reformas não representaram impacto apenas no mercado e nas relações econômicas internas e da economia brasileira com o exterior, mas provocaram também, impactos sociais profundamente relevantes, como relações sociais mais competitivas e individualizadas, situações de precarização do mundo do trabalho, insegurança econômica, entre outras dinâmicas sociais provocadas pela globalização econômica e instabilidade dos mercados (BALIEIRO Jr, 2016).

É, portanto, no governo de FHC – durante oito anos em dois mandatos - que o neoliberalismo se consolida e avança, elegendo, por parte do empresariado, a educação como imprescindível para o aumento da produtividade e competitividade. Assim, para o Banco Mundial as tarefas relevantes ao capital postas para a educação foram as seguintes: ampliar o mercado consumidor apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania e gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (ANDRIOLI, 2002).

Como herança ao governo seguinte, FHC deixou sequelas neoliberais: a abertura comercial, a desregulamentação financeira, a privatização, o ajuste fiscal e o pagamento da dívida, a redução dos direitos sociais, a desregulamentação do mercado de trabalho e desindexação dos salários. No entanto, as eleições do ano de 2002 foram um marco histórico para os brasileiros. Chega ao poder, de forma democrática, o candidato de um partido com origem no campo da esquerda política - Luiz Inácio Lula da Silva -, sindicalista e metalúrgico, representante do Partido dos Trabalhadores (PT), que para tornar-se presidente do Brasil, em 2002, fez acordos tão amplos que as expectativas em parte da esquerda brasileira e internacional foram frustradas.

Assim, o novo governo, que teve origem no movimento operário e popular, e que podia contar com a confiança dos setores populares, valeu-se do poder para manter e aprofundar os pilares do modelo capitalista neoliberal dependente dando continuidade à política econômica do governo anterior. Sendo assim, esse governo legitimou a política neoliberal gestada anteriormente, atribuindo papel central à estabilidade monetária como requisito indispensável ao crescimento econômico estável.

A manutenção desse modelo econômico beneficiou a grande burguesia brasileira, principalmente o seu setor bancário e o capital imperialista, particularmente o capital financeiro internacional, além de herdar, também, os apoios que o neoliberalismo logrou obter no meio popular (BOITO Jr, 2003).

O pulo do gato de Lula foi, sobre o pano de fundo da ortodoxia econômica, construir uma substantiva política de promoção do mercado interno voltado aos menos favorecidos, a qual, somada à manutenção da estabilidade, corresponde nada mais nada menos que à realização de um completo programa de classe. Não o da classe trabalhadora organizada, cujo movimento iniciado no final da década de 1970 tinha por bandeira a “ruptura com o atual modelo econômico”, mas à fração de classe que Paul Singer chamou de “subproletariado” ao analisar a estrutura social do Brasil no início dos anos 1980. (SINGER, 2009. p.98).

André Singer (2009) toma o conceito de subproletariado de Paul Singer (1981) para identificar como tal, os trabalhadores que “oferecem a sua força de trabalho sem encontrar quem esteja disposto a adquiri-la por um preço que assegure sua reprodução em condições normais”. Podemos incluir nessa categoria trabalhadores como “empregados domésticos, assalariados de pequenos produtores diretos e trabalhadores destituídos das condições mínimas de participação na luta de classes” (SINGER, 2009, p. 98).

Guilherme (2017) classifica a política de Lula como política do “ganha-ganha”, pois ganha o trabalhador que integra o mercado de trabalho, consome, e melhora sua qualidade de vida, assim como ganha a burguesia, que lucra comercialmente e vê o enfraquecimento da luta de classe e, por sua vez ganha o capital financeiro, que mantém a sua parte no orçamento para receber os juros da dívida pública.

Reconhecida como uma das sociedades mais desiguais do mundo, é fato, no entanto, que os governos Lula representaram “um dos maiores esforços da política brasileira no sentido da inclusão social” (SOUZA, 2016, p. 52). Durante seu governo, ampliou a taxa de emprego no setor público e privado, aumentou o poder de consumo dos mais pobres, com aumento do salário mínimo e com a implantação de programas sociais,

como o Bolsa Família e o “Minha casa, minha vida”. O Bolsa Família já teve seus méritos e resultados comprovados por inúmeras pesquisas e trabalhos. No entanto, tal programa social, “nunca foi objeto de completo consenso no país, gerando críticas e rejeição de muitos que o consideram uma nova forma de dependência econômica ao Estado, e por seu viés eleitoral e de aglutinação de novos apoiadores ao PT. Do mesmo modo, atendeu a grande burguesia, porém, proporcionando-a muito mais ganhos, estimulando a exportação e apoiando setores econômicos e grupos empresariais, os quais foram beneficiados com o apoio de recursos públicos via BNDES para a expansão de seus projetos no país e no exterior, promovendo uma maior internacionalização de empresas brasileiras no exterior (BALIEIRO JR, 2016), o que foi fortalecendo a burguesia interna. O outro Programa mais conhecido, Minha Casa Minha Vida, mais do que garantir moradia digna para a população mais pobre, foi – e ainda é, um grande negócio imobiliário para as empresas envolvidas.

Assim, com um governo de conciliação de classes tão amplo, incorporando parte das demandas de grupos populares e de trabalhadores mas também do empresariado nacional, o então presidente logrou o estabelecimento de uma relação política de tipo populista (BOITO JR, 2012). Esse contexto acalentou a ideia de que o caminho para a superação dos problemas sociais no Brasil seria o pacto entre parte da burguesia e a maioria da classe trabalhadora (TONET, 2013).

Antunes e Braga (2014, p. 43) afirmam que

[...] além dos avanços da formalização, do mercado de trabalho aquecido e dos ganhos reais do salário mínimo, o atual modelo de desenvolvimento também se apoiou sobre o aumento do número de acidentes de trabalho, o incremento do ritmo da rotatividade do trabalho, a elevação das taxas de terceirização e flexibilização da força de trabalho, além do declínio do atendimento do transporte público, da saúde e da educação [...]

Isto é, os avanços e retrocessos do governo não lograram a superação das contradições, que permaneceram em constante tensão.

Além disso, o aprofundamento do neoliberalismo no contexto mundial intensificou os embates desencadeando a crise econômica de 2008, tendo seu epicentro nos Estados Unidos com as gigantescas perdas financeiras da especulação imobiliária americana, e posteriormente nas bolsas de valores do mundo todo, atingindo assim, todos os países ligados à sua economia – todo mundo capitalista. A fim de salvaguardar os interesses dos proprietários do capital, os governos contaram com os fundos públicos,

enquanto que a exploração do trabalho e o empobrecimento dos trabalhadores acentuavam-se (DEL ROIO, 2016). Assim,

a maioria da população mundial, se encontra em uma situação de privação das condições mais elementares de vida, como demonstram: o desemprego estrutural reinante, o subemprego, o precário sistema de transporte público e de saúde, a fome, o baixo nível das condições de ensino e a deficitária situação de moradia daqueles que vivem em favelas, as quais têm se proliferado, apesar das promessas liberais de pleno emprego, progresso para todos e fim da pobreza, segundo postularam Walt Rostow e John Kenneth Galbraith (MÉSZÁROS, 2007, p. 125-126).

No Brasil, na gestão do Presidente Lula, o governo brasileiro por meio de medidas de política econômica conseguiu conter os efeitos mais devastadores da crise e garantiu a continuidade do governo petista com a eleição de Dilma Rousseff em 2010, escolhida por Lula para liderar e prosseguir com o modelo de governo neoliberal, baseado num Estado com capacidade financeira de realizar investimentos e atender demandas de vários setores sociais. Aqui, não podemos deixar de pontuar que a despeito de um amplo pacto social, as demandas da classe dominante continuaram a ser atendidas com mais robustez do que as da classe trabalhadora.

No entanto, a agudização da crise capitalista internacional iniciada em 2008 se materializou no governo Dilma na crise de hegemonia deste projeto implementado pelos governos de seu antecessor, havendo um processo de reordenação do bloco do poder intensificado nas ranhuras pela hegemonia de parcela do capital creditício-financeiro; de *commodities* e da burguesia industrial nacional (CASTILHO; LEMOS e GOMES, 2017).

As medidas para enfrentar o aprofundamento da crise foram tomadas, porém, todas elas adotadas sem perder de vista os preceitos neoliberais, seguidas de políticas sociais compensatórias com vistas à minimizar os problemas sociais. Em síntese, as medidas adotadas pela presidente foram: “redução da taxa de juros Selic e pressão pela diminuição dos *spreads*¹² bancários; uso intensivo do BNDES; aposta na reindustrialização; desonerações; incremento do Plano de Investimento em Logística; desvalorização do real; controle de capitais e proteção ao produto nacional” (GUILHERME, 2017, p. 8). Diante das medidas praticadas, Singer (2016, p. 33) indica que “enquanto Lula foi conciliador, Dilma decide entrar em combate com frações de classe poderosas e resistentes”.

¹² Spread bancário é a diferença entra a taxa de juros, cobrada pelos bancos aos tomadores de crédito, e a taxa de juros paga pelo banco aos que depositam dinheiro na instituição. Quanto maior o spread bancário, maior a taxa de lucro do banco. Forçar a redução do spread significa diminuir o lucro do banco (GUILHERME, 2017)

O orçamento nacional de 2012, segundo ano de mandato da presidente Dilma, demonstra as prioridades para a destinação dos recursos públicos: 43,98% para pagamento da dívida pública; 22,47% para previdência social; 10,21% para transferência para Estados e Municípios; 4,17% para saúde; 3,34% para educação; 2,42% para trabalho; 3,15% para assistência social; 0,39% para segurança pública; 0,70% para transporte; 0,01% para habitação; 0,06% para urbanismo; 0,02% pra desportos e lazer; 0,04% para energia e 0,05% para cultura (TONET, 2013).

Diante do contexto político e econômico neodesenvolvimentista, pode-se dizer que o PT transformou-se em um partido típico burguês (TONET, 2013), “abandonou a relação com aquilo que determinou seu nascimento e crescimento; virou máquina burocrática e eleitoral” (SANFELICE, 2014, p.7), incitou a insatisfação social e criou confusões ideológicas e políticas em toda a população, além de provocar o agravamento, por exemplo, de condições como a violência, a deterioração dos serviços públicos e o desemprego (TONET, 2013), resultado da crise estrutural do capital que vem ampliando a precarização social mundial.

O resultado mais imediato dessas medidas foi que as diferentes classes da sociedade foram rompendo o apoio que favoreceu a estabilidade dos governos anteriores - do PT -, limitando os subsídios fiscais, a ampliação do crédito pelos bancos públicos e a redução da taxa básica de juros, fragilizando enormemente esse governo.

A insatisfação das massas populares com os governos vigentes nos países capitalistas, descortina o que Antunes e Braga (2013) chamaram de mundialização das lutas sociais. À guisa de exemplo, destacam-se as manifestações, nos inícios de 2006, na França, com os estudantes e trabalhadores na luta contra o Contrato de Primeiro Emprego; o repúdio dos gregos aos receituários do Banco Central Europeu e do Fundo Monetário Internacional, em benefício das grandes corporações financeiras; no Egito, em 2011, ocorreram manifestações plebiscitárias na praça *Tahrir*, que exigiam liberdade, dignidade e melhores condições de vida; em Portugal, no mesmo ano, explodiu o descontentamento da geração que se via em dificuldade; na Tunísia o povo desceu à rua e às praças públicas para enfrentar a repressão e exigir a destituição do ditador *Ben Ali*. Os dois principais centros financeiros do planeta, Nova Iorque e Londres, também foram palco de protestos; mais de um milhão de pessoas protestam em todo o Mundo, do Japão à costa oeste dos Estados Unidos da América. Movimentos como “*Occupy Wall Street*” e “*Primavera Árabe*” exauriu os ânimos dos mais jovens em toda a parte, milhares de jovens e adultos saíram em protesto da gestão da crise econômica internacional por parte dos governos

que vêm em auxílio das instituições privadas responsáveis pela crise e que aproveitam para reforçar as políticas neoliberais. Já no Brasil, o desgaste efetivo ocorreu em 2013, nas chamadas “jornadas de junho” (ANTUNES; BRAGA, 2013).

As manifestações que levaram milhões de pessoas às ruas de todo o Brasil, em junho de 2013 foram denominadas “jornadas de junho”. O estopim destas manifestações foi o aumento da tarifa do transporte público pelas prefeituras municipais, ancoradas pela ação contestatória de manifestantes da esquerda com o Movimento Passe Livre (MPL)¹³, fundado em 2005, que reivindica o transporte público de qualidade e fora da iniciativa privada. Os manifestantes que saíram às ruas em junho de 2013 foram marcados por enorme heterogeneidade: grupos políticos e coletivos de distintas conotações ideológicas, à esquerda e à direita e até mesmo indivíduos sem partido, sem uma organização por trás (BRINGEL, 2017).

Quando os protestos de junho desencadearam-se, o Brasil não enfrentava a crise econômica e política que veio depois, além disso, os índices de aceitação da presidente Dilma Rousseff ainda eram muito altos, levando-a a vencer as eleições do ano seguinte, 2014. Por outro lado, é muito provável que a influência internacional tenha sido um dos principais motivos que levou ao desencadeamento dos movimentos no Brasil, já que em 2013, o mundo como um todo encontrava-se em ebulição.

Pela proximidade temporal, as manifestações ocorridas no Brasil foram associadas ao que havia acontecido na Europa em 2011, particularmente na Espanha. Isso porque, há pontos de convergência na composição dos manifestantes que foram às ruas – os jovens - e na forma espontânea de como a maioria das manifestações ganham força. Algumas palavras de ordem, presentes nos cartazes das manifestações de 2013 no Brasil, como “eles não me representam”, referindo-se aos políticos tradicionais, já haviam aparecido na *Plaza del Sol*, em Madri, em 2011. Contudo, há de destacar que as semelhanças entre essas manifestações se esgotam aí, pois no período em que as respectivas manifestações ocorreram, Espanha e Brasil viviam situações econômicas opostas. Enquanto grande parte dos jovens espanhóis viam-se assolados pelo desemprego - principal razão de os jovens terem saído às ruas naquele país -, o Brasil vivia um momento de quase pleno emprego (a taxa de desemprego era de 5,4%¹⁴ naquele ano).

¹³ As informações acerca das manifestações de junho, relacionadas ao Movimento Passe Livre estão disponíveis em: <https://www.mpl.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

¹⁴ Durante o ano de 2013, o Brasil tinha uma taxa de desemprego geral de 5,4% e entre os jovens a taxa era de 13,7%, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.br> Acesso em: 05 jan. 2018.

Portanto, a crise econômica que abatia a Espanha não havia chegado ao Brasil (PINTO, 2017).

Sobre as manifestações, Tonet (2013) argumenta que diante do aprofundamento da política econômica neoliberal não é de se admirar que haja confusões ideológicas e políticas, assim como não é surpresa o fato de não haver clareza nos objetivos de médio e longo prazo, por parte dos manifestantes. Do mesmo modo, não é de admirar que os reacionários e conservadores procurem direcionar esse movimento para seus fins, visto que a mídia, com seu poder ideológico e manipulador, assessorada pela burguesia financeira, favoreceu a incorporação da classe média ao movimento.

Cumprir dizer que no início das manifestações a grande mídia teve uma postura mais cuidadosa, chegando até mesmo a ignorar a existência de alguns protestos. Contudo, conforme as manifestações foram ganhando corpo e a mídia independente começou a ganhar espaço e público, a grande imprensa não pôde mais manter-se distante. Assim, os grandes jornais mudaram seu posicionamentos em relação aos protestos que a cada dia expandiam-se em todo o Brasil. Os vândalos e baderneiros – designação inicial da grande mídia para os manifestantes -, que deveriam ser contidos pela Polícia Militar (PM), tornaram-se manifestantes legítimos na luta pela democracia e as ações da PM, após repressão violenta aos protestos, foram denunciadas pelos jornais.

Sob o lema do “patriotismo” e contra o partido no poder (intenção esta, camuflada pela bandeira da corrupção), uma massa despolitizada, uma juventude de classe média e média-alta tradicionais, de formação conservadora, saiu às ruas cooptadas pela grande mídia, e por aparelhos privados de hegemonia, como o Movimento Brasil Livre – MBL e a Federação das Indústrias de São Paulo - FIESP, em favor da oposição política e da possibilidade de queda da popularidade e conseqüente derrubada da presidente Dilma. Assim, a ideologia da grande mídia se concretiza: os grupos representantes da direita no poder, articulam-se intensificando a repressão, aumentando as políticas de austeridade, isto é, de exploração do trabalho e a criminalização das lutas sociais (TONET, 2013) para vencerem a disputa de poder que estava colocada.

As manifestações cresciam à medida em que a repressão aumentava e se transformaram em verdadeiro levante social, levando o governo federal a reconhecer a força angariada pelo movimento, e a prometer um conjunto de reformas para atender as reivindicações da juventude, reivindicações essas bastante genéricas, imprecisas e despolitizadas. Evidentemente, após o arrefecimento do movimento, as promessas não foram cumpridas (COSTA, 2017).

No tocante ao caráter “sem partido” do movimento, Chauí (2013) pondera que a crítica às instituições políticas, possui base concreta, pois para os manifestantes a precarização da vida urbana é de responsabilidade dos partidos políticos governantes. Então, nesse processo histórico de redemocratização do país, em que se evitou, por variados motivos, a formação política da população, a juventude brasileira, despolitizada, muito rapidamente apropriou-se do discurso ideológico contra a corrupção sendo levada a desacreditar na política, nos políticos e partidos políticos. O discurso diário para a grande massa associou a política, os políticos e os partidos políticos – especialmente aqueles que estavam no poder - à corrupção. Isso, porém, embora justifique a negação aos partidos políticos, não significa que esta tenha sido motivada pela real compreensão do problema por parte dos manifestantes, pois como defende Tonet (2013) a maioria deles vê toda atividade partidária sob a ótica de um sistema político totalmente degenerado, assim, tudo o que não acontecia na vida da juventude, bem como o caos na educação, saúde e segurança era culpa do Estado corrupto e ineficiente, sem compreender que a questão fundamental da sociedade está vinculada as contradições entre capital e trabalho, em última análise, à luta de classes.

Depois das “jornadas de junho”, com o “terreno preparado” pelos movimentos de protesto dos quais se aproveitou, de forma oportunista, os setores conservadores da sociedade brasileira, e, então, uma maior polarização político-social se manifestou. As críticas das manifestações a gestão e – de forma manipulada – à corrupção, abriram espaço para que posições mais radicais à direita e, também, à esquerda, manifestassem-se mais intensamente. Os onze anos de governo petista desgastou o discurso dos militantes. Vieram à tona a insatisfação de diferentes grupos pela conciliação de classes que foi feita para que o PT viesse a ganhar as eleições para governar o país, somadas a frustração com a ausência de políticas mais à esquerda e, sem sombra de dúvida os escândalos de corrupção¹⁵ enfraqueceram o segundo mandato da Presidente Dilma. Deste modo, neste segundo mandato, o discurso que organizava a esquerda já não tinha mais força para articular amplas parcelas da sociedade, e com o agravamento da crise econômica mundial, as diferenças ressurgiam e rompiam com as equivalências que o

¹⁵ O governo liderado pelo PT fora acusado de conseguir maioria no Congresso Nacional pagando uma mesada a vários deputados da base aliada. O escândalo começou com a denúncia de um deputado que recebia propina como líder de seu partido e chegou ao ministro mais importante do governo e à cúpula do próprio partido. O julgamento se estendeu até dezembro de 2012, quando o Supremo Tribunal Federal condenou à prisão os deputados envolvidos e dois dos principais líderes e fundadores do Partido dos Trabalhadores (PINTO, 2017).

sustentava, resultando disso, dois efeitos: a desmobilização e a fragmentação dos setores de esquerda do espectro político (PINTO, 2017).

Em 2014, as manifestações giraram em torno da Copa do Mundo de Futebol. Os gastos milionários para a construção dos estádios - e os consequentes escândalos de corrupção para essas construções que, embora abafados pela grande mídia perpassavam essas críticas, os altos preços dos ingressos, que excluía a maioria da população de assistir aos jogos nos estádios, e a preparação geral do evento causaram revolta em parte da população, culminando em uma grande mobilização contra o evento, liderada por grupos ligados a partidos de esquerda e movimentos sociais. Em termos de número, as manifestações contra a Copa, não conseguiram articular grande número de manifestantes, assim como ocorreu em junho de 2013.

No entanto, esse movimento crítico em relação à realização da copa do mundo era constituído por posturas ideológicas distintas. De um lado, estavam os manifestantes anti-PT, que associavam o partido ao comunismo e o *Facebook* dos “não vai ter Copa”, que denunciava o programa Bolsa Família, como o maior arrecadador de votos do partido e dava espaço para conservadores e reacionários. De outro lado, havia manifestantes que pertenciam a movimentos sociais e partidos de esquerda, reivindicando melhores condições de vida para a população, violentada dia a dia pela falta de moradia, pela exploração sexual de mulheres e crianças, pela péssima qualidade de serviço na saúde pública, péssimas condições de educação. População essa, despejadas de suas casas para dar lugar às obras da Copa e “expulsa” dos centros das cidades para que não fossem vistas pelos turistas (PINTO, 2017).

Em meio às posições ideologicamente contraditórias o governo de coalisão que consolidou a ampla aliança que os governos petistas viabilizaram durante todos os anos de governo, representado naquele momento pela presidente Dilma, tornou-se vazio, diminuindo as possibilidades de concretizar os anseios de sua militância e consequentemente perdendo o apoio de seus militantes. Então, como argumenta Pinto (2017) embora os governos de Lula e Dilma tenham provocado mudanças significativas na vida das classes populares, por meio das políticas públicas sociais, ambos os presidentes não incluíram politicamente essas classes. “O eleitor do PT passou a ser um cliente do governo, um cliente de suas políticas públicas” (PINTO, 2017, p.142). Assim, a alta burguesia, incomodada com essas medidas dos governos do PT, que não passaram de medidas completamente compensatórias – longe de medidas transformadoras -, se movimentou em apoio ao partido da oposição, o PSDB.

O PSDB procura atrair a grande burguesia interna sugerindo – há coisas que não se deve dizer abertamente – que fará uma redução drástica nos gastos sociais do Estado e que cortará as asas do movimento camponês; as organizações de extrema esquerda procuram fazer com que os sindicatos e o campesinato retirem o apoio que dispensam ao Governo Lula (BOITO Jr, 2012, p. 104).

Contradições essas que levam os grupos de esquerda ou de direita retirarem seu apoio ao governo.

A Presidente Dilma, diante do aprofundamento da crise econômica - somada aos grandes escândalos de corrupção enfraqueceu-se. A burguesia decidiu sair da ampla aliança em curso, descartando rapidamente o PT, pois o partido já não conseguia administrar o capital como anteriormente, ou seja, não conseguia sustentar os interesses dessa classe, visto que o capital necessitava de ajustes radicais e imediatos, ação que o PT, diante de sua base social, só poderia realizar de maneira lenta e gradual (COSTA, 2017).

Em 2014, então, vimos o campo da centro-esquerda desorganizado e enfraquecido, enquanto o campo da centro-direita tomava corpo e ganhava espaço, sendo capaz de, a partir da exploração de um sentimento anti-Dilma, articular a classe média, desmoralizando e ridicularizando a Presidente. Os panelaços, os xingamentos machistas, bem como o uso pornográfico da imagem da presidente - veiculados pelas mídias, especialmente as redes sociais - foram as ações mais marcantes.

A Presidente, portanto, foi perdendo a sua capacidade de dar sentido à vida política, às causas políticas, assim como à economia. Na abertura da Copa, por exemplo, a Presidente sofreu muitas vaias ao ter seu nome anunciado para proferir seu discurso, vaias que expressaram o discurso conservador e reacionário, fundamentalmente antipetista, que tomou fôlego a partir de então, dando sentido e força às manifestações por seu *Impeachment* em março de 2015.

Após a Copa, o país vivenciou momentos de campanha eleitoral para a presidência da República. Dilma Rousseff (PT), e Aécio Neves (PSDB) – esse último com um discurso assumidamente neoliberal - disputaram acirradamente o segundo turno das eleições que a reconduziram ao Governo do país. No entanto, militantes anti-Dilma e anti-PT, revoltados com a derrota, saíram às ruas, acusando os vitoriosos de fraude eleitoral e empunhou a bandeira de um futuro impedimento, logo, aceita pelo Democratas (DEM), por outras parcelas de parlamentares, por parte da elite financeira, pela classe média

tradicional e pela grande imprensa (GUILHERME, 2017), fortalecendo o discurso da direita. E, como agravante, não se viu militantes pró Dilma neste período pós eleições. Nesse clima polarizado, o sentimento de inconformidade dos eleitores de Aécio Neves – corporificado por ele próprio que a despeito de haver reconhecido a derrota no final das apurações, colocou-se como obstáculo para que a Presidente pudesse governar, o que somado à derrota por uma pequena margem de votos, tomou o *Impeachment* discurso central.

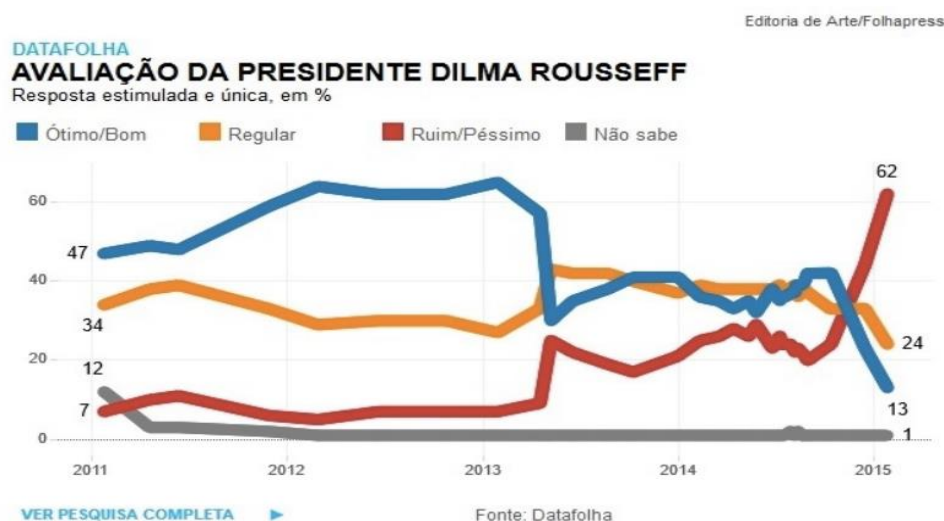
Ao nomear o neoliberal Joaquim Levy para o Ministério da Fazenda e reestabelecer o pacto com a elite financeira e anunciar um programa de ajuste fiscal com grandes cortes no orçamento, Dilma esgarçou o fio frágil que a mantinha no governo, perdendo por completo o apoio de setores importantes de seu eleitorado.

O Poder Judiciário contribuiu com o desgaste do governo da Presidente Dilma, pois além de passar por sérios problemas de negociações e concessões com o Congresso Nacional, deu-se início à investigação da Operação Lava Jato¹⁶, revelando crimes de corrupção envolvendo vários segmentos da classe política e empresarial, inclusive membros do PT. As fortes acusações de corrupção contra políticos do governo, intensificou o discurso oposicionista, resultou na propagação de postagens nas redes sociais, de textos agressivos, antipetistas e de acusações e ofensas à presidente. A popularidade de Dilma despencou, o que pode ser observado na Figura 9 ¹⁷

¹⁶ Sobre a Operação Lava Jato, consultar: <http://lavajato.mpf.mp.br/atuacao-na-1-a-instancia/denuncias-do-mpf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/03/governo-dilma-bate-recorde-de-reprovacao-diz-data.html>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

Figura 9 – Avaliação da Presidente Dilma Rousseff



Fonte: Datafolha

Essa imagem demonstra que a popularidade da presidente Dilma caiu vertiginosamente no ano de 2015, quando as poderosas armas ideológicas da grande mídia burguesa atuaram exaustivamente. Outros fatores que contribuíram para a derrocada de seu governo foram a queda do produto Interno Bruto – PIB, de 3,8 naquele ano, e o aumento progressivo da inflação, culminando em uma recessão financeira.

Nesse contexto, soma-se o posicionamento dos parlamentares do PT contra o Presidente da Câmara dos Deputados que, em represália, em abril de 2016 aceitou o processo de *Impeachment* da Presidente Dilma Rouseff, resultando em 31 de agosto de 2016 na cassação de seu mandato. Cumpre dizer que as manifestações pós-*impeachment* realizadas por diferentes partidos revelou uma divisão acerca da legitimidade do *Impeachment*, levando à considerações de que tal ato tenha se configurado ou não como um “golpe” parlamentar. De um lado, o *Impeachment* da Presidente é considerado injustificado, visto que não houve, de fato, a configuração de crime de responsabilidade - motivo que levou à cassação de seu mandato, segundo denúncias – caracterizando tal ação como golpe. De outro lado, reforça-se a ideia de que as medidas contra o governo foram realizadas dentro da legalidade e que de acordo com a Constituição, governos corruptos e incompetentes, devem ser depostos.

Assim, a deposição da presidente Dilma

[...] contou com aval da Suprema Corte, do Legislativo, de parte ativa do Judiciário, da PF, com o apoio militante da nata do empresariado nativo, e, especialmente, dos oligopólios da mídia que agiram não como um “quarto

poder”, mas como se fossem o primeiro poder, pautando todos os outros (BRAZ, 2017, p.89).

Contudo, a deposição de um governo eleito democraticamente por vias inconstitucionais, configura-se como atentado ao Estado Democrático de Direito, uma árdua conquista para a sociedade brasileira. Além disso, é substancial evidenciar que o processo de *Impeachment* se iniciou devido à perda de apoio político da burguesia ao governo Dilma, fato que não imuniza a Presidente de quaisquer crimes cometidos ao longo de seu mandato e que não é foco neste estudo. O que pontuamos aqui é que os meios e a causa do processo de *Impeachment*, representam nada mais que interesses individuais e o jogo de poder que está posto no Congresso Nacional.

Diante do processo de deposição da presidente Dilma o

Judiciário mostrou sua “imparcialidade”, a mesma que usa com os “de baixo”, contra os pobres que são julgados e encarcerados aos milhões por seus “atos contra as leis”. A tal “imparcialidade” do Judiciário pode ser resumida assim: “Aos ricos: o favor da lei. Aos pobres: o rigor da lei!”. No Brasil, o Judiciário é uma caixa-preta cujo funcionamento se dá com base em sistemas hierárquicos nos quais os ocupantes dos postos mais importantes não são eleitos pelo povo (no máximo são escolhidos entre seus pares). E as corporações que formam o sistema judiciário em nosso país consomem boa parte de nossa riqueza. Dados mostram que a Justiça custa ao Brasil 1,2% do PIB (três vezes o programa Bolsa Família). Comparando-se com outros países, vê-se o tamanho da diferença: 0,34% na Venezuela, 0,32% na Alemanha, 0,28% em Portugal, 0,22% no Chile, 0,14% na Inglaterra e Estados Unidos, 0,13% na Argentina. Temos um custo alto para serviços de pouca qualidade e muito morosos (BRAZ, 2017, p.92).

Embora processo de *Impeachment* tenha sido conduzido por políticos profissionais e dentro do parlamento, em especial pelos deputados que se mostraram “todos nus, sem disfarces, inclusive revelando pelo quê ou em nome de quem estavam votando, ainda que não tenham revelado seus financiadores legais e ilegais” (BRAZ, 2017, p. 92), é preciso considerar, o que assevera Souza (2016, p.12) sobre os golpes, o quais são sempre “uma fraude bem-perpetrada dos donos do dinheiro, que são os reais ‘donos do poder’”. Além disso, Guilherme (2017, p. 3) destaca que “como sempre nos golpes tentados e executados no Brasil, um governo de inclinações populares é atacado diuturnamente pela imprensa parceira no golpe, como corrupto, incompetente e responsável por crises econômicas”. Portanto, “o núcleo da fraude golpista está na seletividade das denúncias e nas punições de apenas um partido e não como estrutural de todo sistema político e parte essencial do capitalismo” (GUILHERME, 2017, p. 11).

Entretanto, não há como negar que qualquer governo, independentemente de ideologia ou legitimidade eleitoral, teria enfrentado dificuldades para governar diante do colapso deflagrado no país. Não obstante, a Presidente_Dilma foi arrancada do poder, porque não mais conseguiu permanecer à frente dos interesses dos grupos capitalistas que serviu ou contrariou.

Deste modo, temos que o

[..] derrube de Dilma e do PT significa mais que um atentado à democracia: significa, para as classes dominantes, que é hora de uma nova hegemonia que crie condições ideais para a reprodução dos interesses capitalistas num cenário novo que substitua a forma hegemônica que até então serviu. Ou seja, se a forma anterior já não é mais eficaz, trata-se de construir um novo bloco de poder para criar as condições ideais (BRAZ, 2017, p.94).

Diante do momento vivenciado pela população brasileira, isto é, de transição entre formas hegemônicas, Braz (2017, p. 94) nos alerta que é “comum que formas *bonapartistas* não clássicas sejam úteis. Não uma forma abertamente ditatorial, mas uma forma que conspira contra os avanços democráticos, e não só contra a democracia política, mas também contra os avanços sociais conquistados pela classe trabalhadora”.

Com a aprovação do golpe parlamentar, travestido de *Impeachment* constitucional, a presidente Dilma foi destituída, passando a governar como Presidente em exercício, o Vice-Presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Amparado pelo parlamento, Temer tratou de colocar em prática o programa neoliberal arquitetado pela burguesia, muito parecido com o proposto pelo candidato da oposição, Aécio Neves, nas eleições de 2014.

De acordo com a plataforma política de Michel Temer, o documento intitulado “Uma Ponte para o Futuro”, publicado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 29 de outubro de 2015 - antes da finalização do processo de *Impeachment* - os objetivos de Temer foram a retomada do pleno emprego e uma eventual reconquista do grau de investimento (BRASÍLIA, 2015). No entanto, esse programa constitui-se, na verdade, em ataques a direitos e garantias sociais, isto é, o desmantelamento das conquistas que a classe trabalhadora brasileira luta há mais de meio século no mundo para avançar. Tais ataques podem ser percebidos a partir da drástica diminuição dos programas sociais e do esforço desmedido, para o retorno do receituário depredador do papel do Estado, tornando-o cada vez mais privatizado, e atendendo aos interesses da hegemonia burguesa.

O governo ultrarreacionário e ilegítimo de Temer, seguindo o consenso burguês, vem implementando contrarreformas¹⁸ profundas, a fim de atender a quatro objetivos centrais, conforme Braz (2017, p. 95):

— recolocar o Brasil (e a América Latina) na área de influência prioritária dos Estados Unidos no sentido de retomada, em condições ótimas, da sua dominância imperialista em nosso subcontinente;

— reduzir os custos do trabalho no país e aumentar a produtividade média do trabalho com base em novas formas de combinação de mais-valia relativa (incremento tecnológico para reduzir trabalho necessário e baratear a reprodução social da força de trabalho) e mais-valia absoluta (sobretudo via flexibilização das relações trabalhistas com vistas a atacar as formas de proteção social do trabalhador);

— implementar uma cruzada conservadora e reacionária contra os avanços sociais no campo das “minorias” como forma de promover um retrocesso cultural e ideológico no país;

— readequar as políticas sociais a um novo programa neoliberal mais radical de modo a criar condições para um ciclo profundo de políticas de austeridade fiscal que pesarão sobre os trabalhadores.

Esses objetivos serão atingidos pelas medidas, projetos de lei e decretos que poderão avançar. A Medida Provisória - MP n. 727, por exemplo, cria o Programa de Parcerias de Investimentos (PPI) para execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e abre espaço para outras medidas de privatização, a qual foi convertida na Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016) e outorgará a privatização de tudo o que for possível.

A aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016, transformada em PEC 55/2016 do teto dos gastos públicos culminou em manifestações por todo o país. A PEC que prevê o congelamento de investimentos por vinte anos, é justificada como uma das principais apostas do governo Temer para reduzir a dívida pública do país. No entanto, verificamos que tal iniciativa, além de impedir investimentos públicos, agravará a recessão, ampliará a privatização, principalmente nas áreas de

¹⁸ Se a reforma do Estado, ocorrida a partir de 1995, é reconhecida pelos movimentos populares e consagrada no texto constitucional de 1988, reconhecendo direitos sociais e a democratização da esfera estatal e pública, o termo contrarreforma, trata-se de um conjunto de medidas sustentadas em cortes orçamentários nas políticas de reprodução dos trabalhadores, do desmonte das políticas de bem-estar social, do abandono da solidariedade em nome da competitividade. Alterações essas que acarretam consequências sobre nosso modelo de democracia.

educação e saúde e aprofundará a precariedade das condições de trabalho da classe trabalhadora.

Outra medida extrema defendida pelo governo truculento de Temer é a Reforma da Previdência, que causando intensa polêmica, foi, no início de 2018, temporariamente silenciada no Congresso Nacional. A reforma prevê desvinculação das pensões do salário mínimo, aumento da idade mínima e do tempo de contribuição. Cumpre dizer, que com tal reforma, o governo pretende incentivar o mercado de previdência privada, opção que a classe média já vem buscando a fim de obter melhores condições de aposentadoria. Enquanto isso, a previdência pública, destinada ao trabalhador aproxima-se cada vez mais da extinção. É importante pontuar aqui que, com todo o apoio da grande mídia e do setor empresarial à essa reforma, o Governo Temer, avaliando que sua proposta, mesmo com alterações, não seria aprovada no Congresso (em ano eleitoral os parlamentares ficam mais “sensíveis” as perdas sociais), buscou uma saída que considerou mais honrosa: decidiu pela Intervenção Federal na Segurança Pública no Rio de Janeiro que, por cláusula constitucional, impede qualquer outra mudança na Constituição como a Reforma da Previdência.

Em outras palavras, assim como afirmam Barbosa e Goff (2016) o fato é que a burguesia de qualquer país odeia e ridiculariza a classe trabalhadora e os pobres. No entanto, já que no momento de expansão e triunfo capitalista foi necessário conceder a eles “alguns benefícios”, para o estímulo do consumo e de investimentos, no despontar da crise, é mais do que necessário lhes retirar tudo, a fim de proteger seus lucros. Foi, portanto, atendendo aos interesses da burguesia que as referidas reformas foram e ainda estão sendo implementadas.

Assim, a conjuntura atual pode ser descrita como a de decadência do sistema democrático brasileiro. No entanto,

[...] a decadência não representa o fim imediato de um sistema, mas sim um longo e doloroso período onde o novo se insinua e se estabelece sem a força suficiente para superar na guerra de posições a decrepitude do velho e reconduzir o sistema [...] (MARTINS, 2005, p.3).

Compreendemos que mesmo diante de um cenário tenebroso e labiríntico, a classe trabalhadora brasileira — precavida por tantas lutas em conjunturas tão ou mais duras quanto a que vivemos — deverá encontrar formas de resistir. E não apenas resistir, mas superadas as ilusões dos últimos anos, poderá dar início à criação das condições para um salto de consciência da classe trabalhadora brasileira (BRAZ, 2017).

É sob essa conjuntura política, social e econômica que buscamos compreender os dados coletados por este estudo. Procuramos, por meio da análise da conjuntura econômica, política e social no Brasil, reflexo também da conjuntura internacional, compreender a influência do ideário do neoliberalismo na escola nesta sociedade, considerando a particularidade da escola pública brasileira. Nesta particularidade, consideramos que a educação escolar e a educação ambiental estão intrinsecamente articuladas como elementos constituintes deste contexto, isto é, procuremos compreender como e porque a educação ambiental na escola pública se apresenta tal qual nossos dados empíricos nos indicam: muito longe da educação ambiental crítica.

As Reformas conservadoras na educação no Brasil

Para pensarmos sobre os resultados do complicado processo de coleta de dados empíricos deste estudo que se constitui, segundo nossa análise, em um indicativo da atual situação de inserção da educação ambiental na escola, partimos do princípio de que a educação no contexto neoliberal tem um papel estratégico e a escola pública é resultado de um processo de construção social e histórica. Por isso, além de denunciarmos o projeto neoliberal como contexto econômico, político e social em que se dá esse retrocesso, é importante também desvelarmos o processo em que esse projeto determina a função da educação, da escola e da educação ambiental por meio do desenvolvimento das políticas educacionais. A educação – a escola e a educação ambiental - em si, não podem ser consideradas como uma dimensão descolada da vida social, sua compreensão, como atividade essencialmente humana, exige inseri-la no contexto em que surge, se desenvolve e se transforma historicamente: numa sociedade contraditória e dividida, organizada sob a égide do capital. Assim, consideremos como um ponto importante de análise os conflitos e enfrentamentos - possíveis e necessários - na construção coletiva da escola pública que temos e na que queremos. É, portanto, da educação escolarizada que tratamos aqui.

Saviani (2007), em uma de suas mais primorosas obras “História das ideias pedagógicas no Brasil”, traz para a compreensão histórica da educação escolar no Brasil, uma sistematização das principais ideias pedagógicas e das práticas educacionais formuladas ao longo da nossa história. Para o autor, as ideias pedagógicas tem reflexões políticas e filosóficas e uma relação muito forte com as políticas educacionais que se estabelece – ou se busca – nos diferentes períodos históricos. Então, a concepção de

homem, de mundo ou sociedade e de educação orientam e, mais do que isso, constroem a realização das políticas públicas e do próprio fenômeno educativo.

A institucionalização da escola no Brasil, arraigada nos modelos europeus, tomou a dimensão que hoje conhecemos também como um dos instrumentos de modernização da sociedade, isto é, um dos instrumentos de consolidação do modo capitalista de produção.

Portanto, a trajetória histórica da escola, da escola pública mais especificamente, no Brasil relaciona-se diretamente ao desenvolvimento social, político e econômico desta sociedade, marcada, segundo as análises mais críticas deste desenvolvimento, pela desigualdade social. Nesse sentido, diretamente relacionada a essa perversa característica de nossa sociedade, o desenvolvimento e consolidação da educação escolar carregou – e ainda carrega – em toda sua trajetória histórica a dualidade com característica: um tipo de escola para os filhos das elites e outro para os filhos das classes sociais menos favorecidas, para os filhos dos trabalhadores (ROMANELLI, 2001; SAVIANI, 2006). Além disso, todo processo histórico de desenvolvimento da escola acompanhou a organização da sociedade, ou seja, nos momentos de maiores avanços democráticos a educação escolarizada avançou mais – quantitativa e qualitativamente – e nos momentos de maiores retrocessos democráticos ela também retrocedeu – pela implantação de diferentes mecanismos de controle (ROMANELLI, 2001).

Começamos nossa análise de conjuntura no início neste capítulo tomando o final da ditadura militar que governou o Brasil de 1964 a 1985 como ponto de partida. Da mesma forma, tomemos o final desta ditadura, quando ocorreram mudanças econômicas, políticas e sociais resultando novas configurações na organização do Estado – a democratização política e a liberalização econômica, que influenciaram também na organização da educação para as análises acerca da educação, da escola, e da educação ambiental.

Essas novas configurações, se levarmos em conta o contexto do Estado liberal em direção ao Estado de bem-estar social, criaram uma situação tal que a escola, pelo fato de ser organizada e mantida pelo Estado a quem cabe a garantia de condições materiais e pedagógicas para seu funcionamento adequado, é dever do Estado, que, assim, tem que cumprir com suas responsabilidades no que concerne à educação. Assim, dizemos que a escola pública que temos é pública porque é para o povo, mas não é popular, pois o Estado não é do povo, ele é muito mais um agente “educador do povo”, que numa sociedade

organizada sob o modo capitalista de produção, portanto uma sociedade contraditória e desigual atende aos interesses dos grupos sociais hegemônicos.

No interior do processo de democratização da sociedade no Brasil, cujo desenvolvimento econômico não rompeu com o processo de desenvolvimento em curso na ditadura militar, a educação escolarizada continuou a ser organizada de tal forma que deu continuidade a predominância da concepção pedagógica produtivista, (1969 a 2001), pois, como sabemos, a organização da educação e da escola possui estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país.

A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na “teoria do capital humano”, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo a partir do final dos anos 80, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuances, inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo construtivista. O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a interna, que visa dotar a escola do máximo de produtividade maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2007, p.205).

Se o período imediatamente pós ditadura, a partir de 1986 se considerarmos a eleição do Congresso Constituinte como marco histórico, tivemos as esperanças renovadas no sentido de construção de uma escola pública de qualidade no Brasil, inclusive nos espaços que pudemos ocupar de discussão da educação na Constituição e na nova LDB. Com a chegada dos anos de 1990, o Estado brasileiro sofreu investida neoliberal que já apontamos aqui, trazendo consigo novas acepções sobre o significado de público e estatal. Ao tornar-se neoliberal, o Estado descompromissou-se com os serviços públicos, desregulamenta os direitos sociais, assim, a educação pública passa a ser considerada dever do Estado **e da sociedade**, o que significa, sabemos, que o Estado se descompromete com sua oferta e a busca de sua qualidade. Esse período demarcou a luta pelo direito à educação para todos, visto que o Brasil se figurava como um dos países com maior índice de analfabetismo.

Foi nesta nova configuração de Estado– neoliberal - que, em consonância com os princípios e estratégias apresentados na “Declaração Mundial de Educação Para

Todos”¹⁹, ocorrida na Conferência Mundial, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, que no Brasil, durante o governo de Itamar Franco foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) – que ganhou concretude durante o governo de FHC -, cujos objetivos gerais traçados para a Educação Básica eram os seguintes:

1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho: a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas: - no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender; - no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais (BRASIL, 1993b).

A partir do exposto, observa-se que no Plano Decenal, à escola cabe apenas o atendimento das necessidades mínimas dos estudantes, promovendo uma educação muito mais voltada para a instrumentalização deste aluno para o trabalho do que para garantir sua formação universal pela apropriação de conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade, resultando em formação integral, como defende Saviani (2005).

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), ainda em 1990, seguindo a lógica da cidadania, equidade e competitividade, publicou *Transformación productiva con equidad*, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Em 1992, a CEPAL volta a publicar outro documento sobre o tema, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. O documento apontava a urgência de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção

¹⁹ Considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, a Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Seu principal objetivo é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (WCEA. Satisfacción de las necesidades básicas de *aprendizaje: una visión para el decenio* de 1990. In: CONFERENCIA Mundial sobre *la Educación para Todos*, 1990, Jomtien, Tailândia).

científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade. Além disso, o documento destacava a necessidade de reformas administrativas que transmutassem o papel do Estado, o qual deveria passar de administrador e provedor para avaliador, incentivador e gerador de políticas, recomendando, portanto, a descentralização de tarefas e integração de decisões estratégicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

O Relatório Delors, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, apontou que a globalização e o progresso promoveram um processo de exclusão social e altos índices de desemprego, no entanto, o Relatório faz recomendações para o enfrentamento a tais desafios seja solucionado por meio da educação, visto que a partir dela seria possível resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes; ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nesse contexto, durante o governo de FHC e sob a perspectiva do neoliberalismo, muitas foram as reformas educacionais implantadas, estando elas, de alguma forma vinculadas a organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE que por meio de créditos financeiros e, sobretudo, assistência técnica aos países periféricos, ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil, enfatizando um contexto de mercantilização e privatização da educação.

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latinoamericanos. (SAVIANI, 2007, p. 426).

No estado de São Paulo, o governador eleito, Mário Covas, em seu discurso de posse no ano de 1995, deixou claro as diretrizes que seriam tomadas para o governo do estado paulista: as reformas traçadas pela gestão FHC:

[...] Vamos reinventar as práticas administrativas, usando formas empresariais de gestão. Vamos promover parcerias inovadoras com o setor privado e com o setor das associações voluntárias, delegando a produção de serviços públicos a quem tiver maior competência para fazê-lo. Vamos priorizar os investimentos com base em critérios de eficiência social e econômica. Vamos

transformar empresas estatais e repartições públicas em centros de produção de resultados, para que possam prover serviços de qualidade para a população. Vamos descentralizar a gestão e avaliar os resultados, usando as tecnologias da informação para conferir autonomia às unidades locais – escolas, hospitais, distritos policiais, postos de saúde, escritórios regionais, serviços de assistência social e assim por diante –, e vamos mobilizar a população usuária para que avalie o desempenho dos serviços prestados (SÃO PAULO, 1995, s/p).

No que tange às mudanças voltadas à educação brasileira, instauradas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, destacam-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), os Ciclos de escolarização, a avaliação em escala do sistema de ensino, o Guia do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares, a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a escola fundamental de nove anos (LIBÂNEO, 2006) ofertada à toda a população, incorporando todos os grupos sociais a um ensino que historicamente era exclusividade de uma parcela pequena da população. Contudo, a expansão do acesso ao ensino, de extrema importância para um país tão desigual como o nosso, não foi ainda sinônimo de qualidade.

Com a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/96, a garantia da educação desde o nascimento à conclusão do ensino médio, foi substituída pela prioridade no ensino fundamental, excluindo, deste modo, a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais.

Ao conduzir tal reforma, justificava-se a necessidade de modernização do país. Mas, qual modernização? O ideário neoliberal – ou, como cabe aqui, ultraliberal - carecia de força de trabalho mais qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. Assim, a ênfase na educação geral como fundamental ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho - flexibilidade que esvazia os direitos trabalhistas e adaptação, tornando cada vez mais competitivo – proporcionou mudanças no currículo e no emprego da matriz de competências, bem como na fundação de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental, transferindo a responsabilidade de financiamento aos estados e municípios (OLIVEIRA, 2009).

Por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, abriu-se caminho para as políticas de desregulamentação, de privatização e de descentralização, “compatível com o Estado Mínimo” (Saviani, 1997, p. 200), essa última, conduziu o processo de municipalização da educação, definindo em seu título IV

as atribuições de cada esfera governamental, e as incumbências dos municípios, em seu Artigo 18:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...] III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; [...] (BRASIL, 1996a).

Entretanto, na maioria dos casos, notou-se os repasses financeiros em detrimento das responsabilidades a serem assumidas pelos municípios. Nessa perspectiva, “os educandos passam a ter valor monetário, representam recursos aos cofres públicos, ou seja, transformam-se em alunos-mercadoria” (SANTOS, 2011, p. 57).

Posteriormente, no governo do presidente Lula, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e em substituição ao FUNDEF, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos (BRASIL, 2007). Ainda que a criação do FUNDEB se configure como um avanço, cumpre dizer que as restrições orçamentárias do governo federal, que limitam os gastos com educação, permaneceram.

Sobre os Ciclos de Escolarização, Libâneo (2012) destaca que embora não tenha sido proposta exclusiva do Banco Mundial, a reorganização de estruturas de funcionamento das escolas, como a progressão continuada e a aprovação automática, já haviam sido discutidas no Brasil desde os anos de 1950. Contudo, cumpre dizer que esses tipos de reformas foram aderidos pelas escolas dos Estados Unidos e da Inglaterra, em 1980, com função evidente de promoção escolar da população. No Brasil, a implantação da progressão continuada – que muitas vezes se transforma em aprovação automática - concebem a escola com função de socialização e convivência social, relegando assim a aprendizagem dos conteúdos, o que significa negar o acesso à cultura e à ciência (BARRETO; MITRULIS, 2001).

Com isso, aumentam-se os índices de escolaridade, mas, de certa forma intensificam-se as desigualdades sociais de acesso ao saber, isso porque a escola pública resulta sendo “uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento e

socialização” (LIBÂNEO, 2012, p. 12), na medida em que lhe é atribuída a função de incluir os excluídos ou marginalizados pela organização neoliberal do Estado (CHARLOT, 2005). Desta forma aos filhos das classes populares essa escola oferece aprendizagens mínimas com aquisição de competências básicas para a sobrevivência social, especialmente para suprir as necessidades produtivas, enquanto que à elite, abrigada no sistema privado de ensino, não são medidos esforços para que conteúdos e conhecimentos mais elaborados sejam oferecidos, embora se possa questionar a qualidade do ensino privado de educação básica na medida em que está voltado – quase que total e exclusivamente – para o ingresso nos cursos superiores mais valorizados, principalmente os oferecidos pelas IES públicas

Com vistas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos filhos da classe trabalhadora, cabe à escola “criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho”. (LIBÂNEO, 2016, p. 47). Com efeito, o Banco Mundial lança um documento que fixa estratégias para o período 2011-2020 apresentando os objetivos da “Aprendizagem para Todos” na próxima década, e expõe explicitamente a subordinação da educação ao mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2016):

Sobre as articulações entre educação e mercado de trabalho: acentuar a relevância da educação para o mercado de trabalho é um objetivo da estratégia (do Banco Mundial). Muitos jovens em países em desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para um emprego em uma economia moderna competitiva. Isso deixa milhares de jovens frustrados e desiludidos por não estarem obtendo os retornos prometidos pela educação. Com foco na aprendizagem, essa nova estratégia vai além das questões de matrícula e anos de escolarização e concentra-se na capacidade dos egressos para encontrar emprego e viver do seu trabalho. [...] Esforços estão em andamento no Banco, em colaboração com os parceiros de desenvolvimento, para desenvolver um quadro de referência e ferramentas para medir as habilidades e competências da força de trabalho de um país. Um objetivo desses esforços é aumentar a cota de projetos de educação que inclua objetivos do mercado de trabalho e, assim, melhorar a aquisição de habilidades da força de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44).

Na educação, portanto, a exemplo do mercado “[...] a palavra de ordem da qualidade encerra um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos mas para uns poucos e igual ou pior para os demais” (ENGUITA, 2007, p. 107). Assim, a educação básica “[...] perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos alunos, com iletrismo, abandonos repetências, etc” (CHARLOT, 2005, p. 144). Se a dualidade dos sistemas de ensino sempre foi a marca da escola no mundo

organizado sob o modo capitalista de produção, sob a doutrina neoliberal vemos seu aprofundamento, pois a doutrina que orienta as políticas públicas de educação estimula a competição, adequando a educação ao esquema de organização empresarial, reforçando a meritocracia: apenas os melhores triunfam. Todavia, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar recai sobre os próprios alunos e suas famílias ou ainda sobre os professores, isentando o Estado e a própria sociedade de tal responsabilidade. Desse modo, temos “que a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Quando as demandas por educação, trabalho e riqueza não são sociais mas, sim individuais, a educação é tomada como um bem privado, como capital humano. A educação, então, constitui-se num dos elementos fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

O conceito de capital humano empregado por esse autor, inspirado nos estudos de Schultz (1962) vincula educação ao desenvolvimento econômico. Para Frigotto (2010, p.51)

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Assim, a teoria do capital humano é “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p.51). Isso porque, a política educacional é pautada na eficácia do processo com vistas a um maior resultado, porém, por um menor custo, legitimando a ideia de que o desemprego é um problema dos indivíduos que não se dedicaram a sua formação corretamente ou do poder público que não a ofereceu, no sentido de que é necessário um ajuste entre o sistema escolar e a empresa (ENQUITA, 2007).

Há de se considerar ainda que, neste contexto, temos a “privatização” do pensamento pedagógico, explicitada pelo neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, como nos ensina SAVIANI (2017)

O neoprodutivismo, fundamentado na teoria do capital humano resignificada, busca organizar o ensino a partir da necessidade de formação humana para as novas formas de produção, flexibilizadas. Isso significa que a formação escolar pretendida refere-se às capacidades e competências, presentes e expressas nos documentos que traçam parâmetros e diretrizes curriculares para a educação básica. Assim, os princípios da Escola Nova, também re-significados, constituem-se no que ele definiu como neoescolanovismo, isto é, o “aprender a aprender” que agora também é “formação permanente” dos sujeitos educandos. O neoconstrutivismo, expresso particularmente pela teoria do professor reflexivo, concebe os saberes centrados na experiência cotidiana. A reflexão aqui, cujos fundamentos estão na pedagogia das competências, nos comportamentos flexíveis e na responsabilidade individual, diz respeito à compreensão pragmática da experiência docente. Nesse sentido, resignifica-se também o tecnicismo. Se na década de setenta (século XX) seus princípios foram de racionalidade, eficiência e produtividade sob o controle direto do Estado, agora ele aparece sob o controle do mercado, a responsabilidade da iniciativa privada e das organizações não-governamentais, reduzindo os investimentos públicos pelas parceiras público-privadas (TOZONI-REIS, 2012, p. 8).

Temos, portanto, a política educacional resultante da intervenção e investimento de vários setores produtivos dominantes, que ao avaliarem os indicadores de desempenho da educação escolarizada da classe trabalhadora no Brasil, unem-se economicamente no Compromisso Todos pela Educação, por meio de programas “voluntários”, atuando politicamente em questões sociais (EVANGELISTA; LEHER, 2012) como forma de assegurar a consolidação do capitalismo em sua nova fase.

Nesse complexo contexto foi durante o governo de Lula que surgiu o programa Todos pela Educação (TPE) idealizado por intelectuais da classe empresarial com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação, visto que, de acordo com os empresários, a baixa qualidade da educação brasileira havia trazido problemas em relação à competitividade do país, bem como para os interesses do capital. Tal programa conta com dez “patrocinadores”, entre eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo (MARTINS, 2009).

Embora o programa TPE seja definido como “uma aliança de esforços para o bem da nação, é, na verdade, uma forma inovadora de se obter consenso para o exercício da dominação”, (MARTINS, 2009, p.12) ou tática para assegurar condições para a dominação de classe no campo educacional (MARTINS, 2009, p.13).

Nesse sentido, o fraco investimento estatal efetivo na educação pública fundamental abre caminhos para que

[...] as apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.115)

Assim como o TPE, os Grupo Objetivo, Positivo, Santillana, Kroton, líder no setor de educação superior privada no Brasil, e que recentemente comprou a Somos Educação – principal grupo de educação básica do Brasil, tornando-se a maior empresa de educação, fornecem entre seus “produtos” sistemas educacionais privados destinados exclusivamente ao atendimento de redes públicas de ensino. Esses sistemas de ensino – que são propostas pedagógicas para as escolas públicas -, nada mais são do que proposta de organizações econômicas cujo foco é gerar lucro a partir dos investimentos em educação, constituindo-se em importantes vertentes de privatização da educação escolar pública no Brasil. O ponto crucial da privatização não é a venda ou total domínio de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar, a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. Ou seja, a lógica neoliberal radicaliza-se ao ponto de fazer o mercado regulador também dos direitos sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Ainda que a eleição de Lula tenha derrubado o partido hegemônico que havia governado o Brasil nos últimos oito anos, almejava-se mudar o curso econômico e político do país, bem como remodelar o cenário que estava posto. No entanto, em muitos campos, inclusive no educacional, tivemos muito mais continuidade do que rupturas em relação ao governo de seus antecessores. A complexa e agressiva reforma educacional instituída por FHC, por exemplo, mudou os rumos da educação básica, conduzindo-a ao desmantelamento, devido essencialmente ao atraso herdado historicamente, uma vez que a educação, desde o início do período republicano, não se constituiu como prioridade de

um projeto nacional, e conseqüentemente pelo atraso histórico que se acentuou com a ofensiva neoliberal instaurada na educação.

As ações organizacionais e curriculares regulamentadas nos oito anos do Governo FHC foram absorvidas quase que totalmente nos oito anos do Governo Lula, incluindo-se ainda outras formuladas em seu governo, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da Formação de Professores na modalidade à distância, o aprimoramento e expansão das avaliações em escala do ensino fundamental ao superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE), o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – ENICD (LIBÂNEO, 2012). No estado de São Paulo temos ainda o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, a partir do qual se estabelece o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. O discurso neoliberal, portanto, prescreve como principal – e até único - meio para se alcançar a qualidade na educação é a verificação da qualidade, efetivada nesses muitos processos de avaliação. O mais importante aqui é perceber que o Estado no Brasil se consolida como avaliador – e não propositor – da universalização e qualidade do ensino, da educação básica à superior.

Para nossos propósitos, importa considerar, a seguir, eventos e manifestações expressivas, realizados em decorrência das políticas educacionais em curso no Brasil e, particularmente no estado de São Paulo (pelo fato de o *locus* de pesquisa desse trabalho localizar-se neste estado), as quais tem contribuído para a desqualificação da escola pública e do conhecimento escolar.

Em 2015 ocorreram no estado de São Paulo manifestações expressivas em virtude das medidas contra a educação tomadas pelo governo, que há mais de vinte anos é dirigido pelo PSDB. A começar pela greve dos professores da rede estadual de São Paulo, que embora demandasse reivindicações específicas, tinha como bandeira, a luta incessante e histórica pela melhoria das condições de trabalho da categoria. Essa greve durou mais de três meses, e foi a mais longa da história. Mas, o governo estadual além de, se recusar a negociar com os professores, cortou o ponto dos grevistas – uma medida de extrema pressão contra o movimento dos professores que, após 92 dias decidiram pelo fim da greve. A presidente do sindicato, Maria Izabel Noronha, faz a seguinte avaliação: *"Foi uma greve de resistência, que foi virando uma greve pela sobrevivência. É hora de parar, fazer um balanço. Professores têm família e contas a pagar. É lamentável que a greve*

tenha terminado sem constituir reajuste, mas o governo também deve fazer o seu balanço e também tem o seu preço".

Ainda em 2015, o governador Geraldo Alckmin apresentou um polêmico projeto de “reorganização escolar”, que implicava em reorganizar as etapas da Educação Básica atendidas pelas escolas públicas do estado de São Paulo. O projeto tinha como propósito dividir as escolas em ciclos de aprendizagem, isto é, escolas para os alunos do 1º ao 5º ano; para os alunos do 6º ao 9º ano; e para os alunos do ensino médio. Contudo, tal proposta foi apresentada de forma apressada e arbitrária, não possibilitando a participação dos diferentes sujeitos que constituem as escolas da rede estadual de educação de São Paulo em sua discussão, tampouco em sua elaboração e implantação.

Segundo a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a proposta de reorganização em ciclos únicos de aprendizagem é sustentada a partir da mudança de perfil demográfico e educacional do estado, somadas ao decréscimo das matrículas, resultando no aparecimento de “classes e escolas ociosas”. Além disso, defendem que os alunos, organizados de tal forma, aprenderiam mais. Entretanto, a partir de dados quantitativos e qualitativos, o estudo de Cássio *et al.* (2016) aponta que não há evidências cabíveis que sustentem a relação proposta pelo projeto da reorganização com o melhor desempenho dos estudantes.

Giroto (2016) considera que analisar, a partir de uma única variável – qualidade da educação - a problemática da reorganização que, por excelência, é multifacetada, é um enorme equívoco que ao invés de contribuir para o enfrentamento do problema, pode contribuir para agravar ainda mais a situação. Nesse sentido, o autor nos ajuda a compreender os motivos da proposta de reorganização escolar, reunindo as diferentes intenções - explícitas e implícitas – assim como estratégias, sob o argumento da melhoria na qualidade da educação pública. Além disso, em conformidade com outros estudos, Giroto (2016) considera que o fechamento das escolas no estado está atrelado muito mais ao processo de incorporação de seus terrenos no processo de valorização do espaço urbano na cidade de São Paulo, vinculado, portanto, aos interesses dos agentes do mercado imobiliário, do que ao enfrentamento dos problemas educacionais argumentados pelos defensores da reorganização da educação pública estadual em São Paulo.

A implantação autoritária da proposta, em outubro de 2015, veio acompanhada pelo anúncio do fechamento de 94 escolas em todo o estado, sendo 25 delas na cidade de São Paulo. Os estudantes secundaristas – numa demonstração de enorme mobilização e resistência - reagiram às medidas impostas para a reorganização escolar, dando início ao

movimento de ocupação das escolas. A primeira escola a ser ocupada foi a Escola Estadual Diadema, localizada no grande ABC paulista e, no dia seguinte, a Escola Estadual Fernão Dias, situada na cidade de São Paulo. O movimento ganhou corpo e força, ampliando-se e atingindo escolas de todo o estado.

As ocupações dos estudantes nas escolas estaduais duraram dois meses, ainda que a pressão do Estado e a repressão da Polícia Militar tenham atuado pela sua desmobilização. Os estudantes, da capital do estado, além de ocuparem as escolas, saíram às ruas a fim de fortalecer a mobilização. Para isso, agruparam-se nas principais ruas e avenidas da grande metrópole dizendo à que vieram: querem mais do que o direito ao acesso à educação e escola pública de qualidade, “exigem o direito de participarem da construção da escola, de pensarem suas práticas, princípios, metodologias e ações” (GIROTTO, 2016, p. 1139), ou seja, explicitaram sua luta para que a escola cumpra com a função pública e social de formação humana.

Durante todo esse processo, o poder judiciário concedeu uma liminar determinando a revogação da reorganização em 2015. No entanto, podemos afirmar que a reorganização das escolas na rede estadual de São Paulo continua, mesmo que de forma mais velada. Em 2016, conforme notícias disponíveis na página da APEOESP²⁰ – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin fechou 2.800 salas em todo o estado. Os dados, não foram confirmados pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, mas são de um levantamento da Rede Escola Pública e Universidade. Os pesquisadores compararam a situação de 2015 e 2016 em relação ao número de alunos, de turmas e de escolas que oferecem cada ciclo de ensino a partir de informações do próprio órgão, obtidas por meio da Lei de Acesso à Informação, e concluíram por esses números.

E a ação truculenta do governo paulista, não parou por aí: o caso mais recente que tivemos acesso foi o da E. E. Prof^a. Maria do Carmo Arruda da Silva, na cidade de Ourinhos/SP. De acordo com informações dos professores dessa escola a um jornal²¹ do município, houve a tentativa da Diretoria de Ensino em impedir a abertura de uma nova sala de Ensino de Jovens e Adultos para o ensino médio. Segundo os professores, sem o

²⁰ A matéria na íntegra encontra-se disponível em: < <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2016/governo-alcmin-fecha-2-800-salas-de-aula-apesar-do-aumento-de-70-mil-matriculas/>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

²¹ As informações na íntegra encontram-se disponíveis em: Jornal Contratempo - <<http://contratempo.info/principal/reorganizacao-do-ensino-em-2018-e-e-maria-do-carmo-ainda-resiste/>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

primeiro ano, não haveria continuidade no curso e, assim, 60 alunos, jovens e adultos, perderiam o seu direito de concluir o ensino médio em Ourinhos.

Somado a todo esse dramático quadro, o governo Alckmin enfrentou um grave processo de acusações sobre corrupção e superfaturamento no fornecimento de alimentos destinados à merenda escolar da rede pública de São Paulo Porém, passados dois anos da acusação, a investigação do caso permanece em aberto, sem punição aos envolvidos. Vez por outra a imprensa publica uma ou outra diligência, mas o caso permanece sem conclusão.

Nas ações empreendidas pelo governo paulista, vemos claramente os elementos do ideário neoliberal, que preconiza a diminuição da responsabilidade do Estado frente à elaboração das políticas públicas, inclusive as educacionais, ou seja, vemos como tal governo tem cumprido fielmente essa doutrina.

Em meio à conjuntura que nos dispomos a analisar, é no contexto do golpe político em curso no Brasil, que situamos malfadado programa que ganhou força em 2014, o “Escola sem Partido” – em tramitação no Congresso Nacional, e já em vigor no estado de Alagoas. Essa proposta, com a anuência de muitos parlamentares e governantes quer impor a “mordaza aos educadores”, tolhendo a liberdade de alunos e professores em busca da escola como promotora e condutora da ciência pela formação crítica, contribuindo enormemente para o fortalecimento dos setores conservadores e reacionários da sociedade brasileira, com suas propostas de esvaziamento do ensino e de seus conteúdos, com a tendência de intensificação dos instrumentos de controle sobre o trabalho docente, bem como com noções superficiais que “desistoricizam o sujeito-educando” (MINTO; RODRIGUES; GONZALES, 2016).

O Projeto Escola Sem Partido (ESP) surgiu em 2004 e foi idealizado pelo advogado Miguel Nagib. No entanto, ao longo dos últimos anos, contou com a ativa colaboração de dois militantes de direita, os irmãos deputados Flávio e Carlos Bolsonaro, do Partido Social Cristão (PSC), que diante da crise econômica e instabilidade política do Brasil, conseguiram sustentar suas ideias, de combate à “doutrinação ideológica de esquerda”, que segundo os deputados, ocorre nas escolas públicas, influenciando projetos de lei em âmbito municipal, estadual e federal em tramitação.

Os idealizadores do Escola Sem Partido agem como se não conhecessem a realidade das escolas públicas do Brasil, ignorando propositalmente a diversidade política, religiosa e ideológica presente nas escolas. Não levam em conta também que essa diversidade é sustentada por infraestrutura precária e que todo o sistema é submetido

a constantes pressões privatistas/mercantilistas, enfrentando, dia a dia a escassez de recursos financeiros e convivendo com as mais precárias condições de trabalho dos professores. Essas condições, em si, já dificultam enormemente as possibilidades de autonomia, tampouco de um projeto político favorável a ideias de esquerda, visto que são muitos os controles a que o trabalho didático-pedagógico é submetido (MINTO; RODRIGUES; GONZALES, 2016). Os proponentes do ESP compreendem o ambiente escolar “como se ele fosse um homogêneo universo de conspiração doutrinária²² alinhada à esquerda (ao PT, ao comunismo, ao bolivarianismo, ao totalitarismo, e mesmo a um curioso "porno-marxismo" – sim, "porno-marxismo" é um termo de denúncia que aparece no site)”.

A visão distorcida da realidade escolar é um ponto de partida estratégico para difundir os propósitos reacionários do ESP:

exacerbam uma das faces do conservadorismo contemporâneo, que mantém sua base liberal/neoliberal, pois ideologia vinculada aos interesses do capital e da sua acumulação, mas sem as roupagens necessárias das fases em que a ideologia dominante busca hegemonia. Temas como liberdade de pensamento, liberdade de cátedra e autonomia institucional são submetidos ao crivo dos interesses dominantes, o que lhes enquadra nos limites do privativo, bem como da moral individual. Assim, ao mesmo tempo em que são travestidos de “interesses sociais”, “populares”, vinculam-se quase sempre à ideologias religiosas, distanciando-se de qualquer esfera pública, em desacordo com mínimos civilizatórios laicos e democráticos (MINTO; RODRIGUES; GONZALES, 2016, p.3).

Com vistas a eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringir os conteúdos de ensino a partir da ideia de pretensa neutralidade do conhecimento, podemos identificar que tal projeto apresenta um caráter profundamente ideológico, construído na base da desqualificação sistemática da escola e dos seus profissionais, que visa ser implementado de maneira arbitrária e autoritária sobre o trabalho do professor, ferindo qualquer indicativo de autonomia que ainda poderia restar do trabalho docente. E, o mais importante, o que o Programa Escola Sem Partido esconde é que “trata-se do partido único do capital, do mercado e do ódio ao pensamento crítico” (FRIGOTTO, 2017).

Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo é estimular o idealismo dos professores, fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que

²² Reprodução na íntegra de parte do texto escrito por Henrique Estrada Rodrigues, professor no Departamento de História da PUC-Rio. Este texto retoma e modifica, ligeiramente, uma apresentação feita no dia 17 de junho de 2016, na "Fundação Casa de Rui Barbosa", por ocasião do "Debate sobre o movimento 'Escola Sem Partido' e o direito à diversidade cultural". O texto encontra-se disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3594-escola-sem-partido-a-escola-do-nosso-tempo>>. Acesso em 26 jan. 2018.

estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC e PSDB, secundados pelo DEM, PP, PR, PRB e os setores mais conservadores do PMDB. Como se vê, a “escola sem partido” é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários, que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo (SAVIANI, 2017, p. 391-392).

Assim, essa proposta é, antes, um projeto em que a escola é “[...] falseada, ideologicamente mobilizada como *locus* da perversão política (= partidária), religiosa e moral, mas que não coloca em questão os seus reais problemas (infraestrutura, formação de professores/as, falta de recursos, violência, baixos salários, etc.)” (MINTO; RODRIGUES; GONZALES, 2016, p. 3).

No tocante às atuais políticas educacionais do Governo Temer, uma das orientações mais expressivas é a proposta de escola de tempo integral, não apenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio, medida essa, atrelada à Reforma do Novo Ensino Médio proposta pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, aprovada e transformada na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

É importante considerarmos que a ideia de educação em tempo integral não é recente. Anísio Teixeira, na década de 1930, já defendia o aumento da jornada escolar diária, reforçando a necessidade de as crianças permanecerem em escolas de tempo integral para que não ficassem “no abandono e marginalizadas”, enquanto estivessem fora delas. A situação de pobreza geradora de vulnerabilidade social constitui, contemporaneamente, especialmente no Brasil, o cenário que reforça essa concepção de educação integral.

Acredita-se que em função da vulnerabilidade social muitas crianças têm dificuldades para manterem-se na escola e obterem sucesso escolar, tornando a pobreza um fator determinante para buscarmos a melhoria da aprendizagem e êxito educacional. Em virtude disso, propõe-se que a educação integral conjugue formação e proteção integral, simultaneamente (LIBANÊO, 2016).

Não obstante, embora a escola idealizada no documento do MEC, mediante as “Reformas” do Ensino Médio, seja atrelada à retomada do crescimento econômico no país, é importante considerar que tais “Reformas” tem como pano de fundo solucionar os problemas sociais e econômicos que venham afetar a ordem social e política. Estratégia

essa, que está em comunhão com a função de educação que o Banco Mundial e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, concebem e como forma de redução da pobreza e possibilidade de empregabilidade (LIBÂNEO, 2016).

Ao analisarmos os últimos relatórios do Banco Mundial, vemos o espaço privilegiado que educação ganhou, não apenas como estratégia para a formação da força de trabalho, mas, principalmente, como mecanismo de redução da pobreza e das desigualdades Além disso, tal organismo internacional, aponta a preocupação com “os 40% mais pobres da população brasileira” (BIRD, 2016, p. V), e ainda recomenda “políticas que ampliem as oportunidades econômicas, aprimorem o capital humano e a resiliência e reconheçam os ativos dos pobres” (BIRD, 2016, p. V), tudo isso, em virtude da crise econômica pela qual o Brasil enfrenta.

O Ministério da Educação, por sua vez, compreende que para destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico é necessário investimento, e a educação, em especial a educação profissional, é um fator determinante para alavancar o crescimento econômico, isso porque, ao investir em capital humano aumenta-se a produtividade (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Para tanto, assegura que

para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2013, p. 146).

Nessa perspectiva, o estudo de Motta e Frigotto (2017) demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa, tendo em vista os altos cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem os mais aligeirados cursos e de baixo valor acadêmico e tecnológico, proposta essa que vai de encontro à ideologia do capital humano.

Demerval Saviani, em entrevista ao Brasil de Fato, em 8 de fevereiro de 2018, fez críticas à Reforma do Ensino Médio afirmando que tal reforma implica um retrocesso para a década de 1940, quando no Brasil, se delimitava a formação profissional de um lado, isto é, ao povo conduzido, e a formação das elites de outro.

A Reforma do Ensino Médio prevê que o currículo do ensino médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Sendo assim, o currículo desse nível de ensino contará com as seguintes áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, (itinerários, estes que correspondem às áreas do antigo ensino médio) e formação técnica e profissional (itinerário correspondente ao ensino profissional), sendo que a inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios dependerá da aprovação do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

Assim, diferentemente do que o senso comum, inclusive de alguns estudantes, influenciados pela agressiva propaganda governamental sobre a Reforma, vem compreendendo, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Eles serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los, então, a tendência, obviamente, será oferecer predominantemente o itinerário de formação profissional que demanda o setor produtivo mais próximo das escolas: ideia de escolha das disciplinas não passa de ilusão.

Na referida entrevista, Saviani argumenta que, diante da MP, esses itinerários são para flexibilizar o curso e permitir a escolha dos alunos. Mas isso é um outro absurdo porque estariam atribuindo a adolescentes de 15 anos, a responsabilidade de definirem o seu percurso, os seus projetos de vida. “Como é que um adolescente de 15 anos vai ter um projeto de vida para poder escolher já entre os cinco itinerários, àquele que corresponde ao que ele pretende desenvolver na sociedade? Nós sabemos que os jovens de 18, 20 anos que ingressam no ensino superior não têm clareza ainda da opção”, o que poderíamos dizer dos ainda mais novos, disse Saviani.

Como conclusão, Saviani destaca que por detrás de tal reforma, está o entendimento de que a grande maioria dos estudantes tenderá para aquelas profissões de caráter não-intelectual, que implica em maior precariedade e salários mais baixos. Então, a diferença entre as elites condutoras e a população trabalhadora de modo geral, proclamada lá na reforma de 1942, tende a se acentuar nessa proposta direcionada aos estudantes brasileiros.

A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e

habilidades para sobrevivência social dos pobres [...] é uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico (LIBÂNEO, 2016, p. 53).

Se considerarmos o ambiente escolar como um lugar onde todas as atividades (intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde) se desenvolvam numa concepção global do ser humano, consubstanciando uma formação completa, a proposta de Reformas do Ensino Médio do MEC, no atual governo de Temer, reduz a função da escola à formação técnica e ideológica, ou seja, espera que “a escola faça tudo o que os demais setores públicos não fazem” (LIBÂNEO, 2016, p. 54).

Ou seja, a proposta tem como um dos fundamentos a ideia de que “torna-se determinante introduzir reformas na educação — [...] na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Diante dessa nova reorganização, que implica na extinção das disciplinas de arte, educação física, sociologia e filosofia do currículo, muitas críticas e manifestações se levantaram, e, frente à pressão social, essas disciplinas foram mantidas na BNCC.

No que diz respeito aos professores, a Reforma do Ensino Médio admite a contratação de profissionais com “notório saber” para atuar na educação técnica e profissional, portanto, nota-se claramente o plano específico traçado para a formação de professores: adequá-lo à configuração do trabalho, preconizado pela doutrina neoliberal, o que significa não medir esforços para torna-lo flexível. Além disso, por permitir a contratação de “supostos” especialistas, porém não licenciados como professores, a “reforma” retira ganhos históricos sobre formação e atuação de professores para a educação básica, secundarizando até obrigação dos estados a realizarem concursos públicos para contratação de professores efetivos. O aumento de professores não efetivos não estáveis é mais um traço no retrato do aprofundamento da precarização da profissão. Sem esquecer aqui que, sem uma formação docente mais aprofundada, a função dos professores como técnicos – explicitamente presentes na Reforma – se aprofunda, distanciando ainda mais a formação de professores como intelectuais críticos, defendida pelo pensamento crítico que, embora enfraquecido pelos mecanismos de organização neoliberal da sociedade brasileira, mantém-se vivo, orientando o pensamento e as ações de educadores.

Em resposta imediata à Reforma o movimento estudantil se organizou e iniciou a ocupação das escolas públicas do Estado do Paraná. As ocupações tomaram corpo e pressionaram o governador de outros estados, ganhando força e ampliando-se por todo o país. Mas, no estado de São Paulo, as muitas tentativas de ocupação, principalmente na capital e seu entorno, sofreram intervenção da Polícia Militar do estado, que de forma muitas vezes truculenta cumpriu as ordens de desocupar as escolas, ainda que sem mandado judicial.

A “Reforma”, elaborada e proposta sem debate, na verdade se deve, em grande medida, segundo Motta e Frigotto (2017) ao medo de que a luta dos estudantes nas ocupações se amplie. E é certo que ganhará corpo, quando os estudantes, pais e cidadãos de bom senso perceberem que a reforma do Ensino Médio é um enorme retrocesso, uma traição, refletindo-se de forma a interditar o futuro de muitas gerações. Esses autores asseguram que a Reforma do Ensino Médio, protagonizada pelos arautos do Golpe de Estado consumado em 2016, condensa um tríplice retrocesso e de forma pior

• retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei nº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência; Por que a urgência da reforma do ensino médio? • retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas¹². Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento; • retoma, em um outro contexto e dentro de um estado de exceção, o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do MedioTec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367-368).

Diante disso, nota-se que passado o período de reformas “pró-mercado” na educação básica, de influência nitidamente neoliberal, iniciadas pela direita tradicional e mantidas e aprofundadas pela esquerda reformista-eleitoral, o atraso cultural, a dependência em relação ao centro da economia capitalista e a desigualdade social se

mantiveram – apesar do crescimento econômico do período dos Governos Lula e Dilma. O Brasil, apesar de situar-se como a sétima economia do mundo, sequer conseguiu alfabetizar com alguma decência o seu povo. O país vive um “*apartheid*” educacional: ricos e pobres além de não frequentarem a mesma escola, não tem o mesmo ensino. A escola pública tornou-se um “depósito de gente”, um lugar para formar o exército industrial de reserva do capital e um grande negócio para o capital com sua mercantilização (SOUZA, 2014).

De acordo com Saviani (2016) a sociedade brasileira passa por um grave momento, em virtude do atual governo, que tomou o poder a partir golpe parlamentar, e desafiando duplamente a educação

[...] por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual, assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania, tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real (SAVIANI, 2016, p. 390).

As medidas tomadas pelo atual governo vão na direção do que o Saviani (2016) denominou como “abastardamento da educação”, e mencionando Nota do Fórum Nacional de Educação, afirma

[...] o governo Temer erra no método e no processo”, impedindo o debate e o encaminhamento adequado da matéria e também “erra no conteúdo e suas repercussões no país, o que gerará mais atrasos e retrocessos em face da necessária formulação e implementação de medidas consistentes e bem fundamentadas para o Ensino Médio (SAVIANI, 2016, 390).

Essa contextualização da educação escolar nos obriga a analisar, tomando como ponto de partida, as raízes desse processo: o caráter contraditório da organização da sociedade sob o modo capitalista de produção. A escola, desde a sua origem, e as políticas educacionais, sempre estiveram a serviço da reprodução da estratificação das classes sociais, o caráter dual da nossa escola não é consequência, mas objetivo da organização da educação escolarizada no Brasil.

Para tanto, Saviani (2016), brilhante e aguerridamente, afirma que para reverter o quadro da educação brasileira na atual conjuntura é necessário a resistência ativa dos setores mais atingidos da população, indicando que essa forma de resistência implica dois requisitos: “a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se

contrapor ao poder dominante, exercido pelo governo ilegítimo e antipopular; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo” (SAVIANI, 2016, 391).

Nesse processo de resistência, assim como Saviani (2016), acreditamos que ancorados nos fundamentos e contribuições da Pedagogia Histórico Crítica, teoria pedagógica que assume a educação como um ato político e transformador nas sociedades de classes, dada a subordinação real da educação à política, é possível compreender as disputas e contradições que estão em jogo na investida do governo ilegítimo que afeta as políticas públicas de educação no Brasil.

A educação igualitária, que enfrente a dualidade constatada na perspectiva da transformação social, é aquela que dá condições para que todos se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, através da constituição da escola “desinteressada” como propôs Gramsci (2006), cujo objetivo é a formação universal, aquela em que os alunos se apropriam dos conteúdos relativos à formação profissional sim, mas também e principalmente aos conhecimentos da cultura clássica, com professores que entendam as condições de alienação, por qual passa a maioria da sociedade, inclusive eles e seus alunos, que seja capaz de explicá-la e buscar instrumentos para superá-la.

Essa “outra escola” a partir de uma concepção contra hegemônica e com base na perspectiva gramsciana, estende-se a uma escola unitária e desinteressada (GRAMSCI, 2006). Entretanto, para que a proposta de escola unitária, de cultura geral humanística e formativa possa efetivamente concretizar-se faz-se necessário a superação do Estado que está posto, sob a forma burguesa de organização. Gramsci (2006) destaca que antes de mais nada, é preciso existir uma relação entre a escola unitária e uma sociedade também unitária, sem que isso seja expresso de forma mecânica, todavia, como algo orgânico, vital para o funcionamento do Estado que coordena a sociedade. É nesse sentido que a proposta da Escola Unitária caracteriza-se como um projeto político, não se resumindo apenas à uma reforma educacional, visto que sua consecução, dar-se-á, somente com a instauração de um novo tipo de Estado.

Nesse sentido, Gramsci (2006, p. 36) traz considerações sobre a organização da escola unitária e a quem compete a garantia dessa educação a todos

no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria

escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2006, p. 36).

A resistência ativa que nos propõe Saviani (2016) é, pois, indispensável como estratégia de luta por essa educação igualitária e por uma escola pública livre das investidas privadas com interesses de mercado. Nessa fase difícil que a população brasileira enfrenta, particularmente, a parcela afetada diretamente pelas abruptas investidas na educação – professores e alunos - resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade e que seja acessível a todos. “Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil” (SAVIANI, 2016, 392).

Nessa perspectiva, consideramos, portanto, a escola pública como principal instituição educativa para a formação crítica sobre as relações entre o ambiente e as sociedades, ou seja, a resistência ativa inclui inserir a educação ambiental na escola pública. Então, para compreender a inserção da educação ambiental em todos os níveis e modalidades da educação na escola, da forma como estabelece a PNEA, esse estudo considerou necessário conhecer a conjuntura econômica, política e social contemporânea o que significa pensarmos a escola pública no Brasil hoje, pois partimos do pressuposto de que a educação institucionalizada em nossa sociedade, organizada sob o modo de produção capitalista, caracteriza-se pela contradição e disputa de classes. Para isso, os dados coletados por este estudo em sua fase empírica, em especial os obstáculos e dificuldades encontradas para identificarmos, nas escolas, as políticas públicas de educação ambiental quando relacionados à literatura que consideramos aqui pertinente nos fornecem elementos necessários para tal compreensão. Então, podemos perceber que estamos num processo de retrocesso na inserção da educação ambiental na escola pública no Brasil. Mas, se o contexto até aqui apresentado neste capítulo nos traz indicadores para tal compreensão, como e por que meios específicos esse retrocesso atinge a educação ambiental?

Dos retrocessos na educação aos retrocessos da educação ambiental

Um componente chave para explicar o retrocesso na inserção da educação ambiental nas escolas brasileiras, além dos discutidos até aqui, reside na análise da conjuntura contemporânea do país sobre a *questão ambiental*.

O crescimento exponencial das agressões ambientais, a ameaça crescente de uma ruptura do equilíbrio ecológico que culminam na degradação socioambiental no Brasil é resultado da intensificação da lógica expansiva e predatória do setor extrativista da economia, colocada como prioridade no modelo desenvolvimentista, particularmente a partir da Implementação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) no Brasil, criando em 2007, com a finalidade de colocar em prática um plano estratégico de resgate do planejamento e de retomada dos investimentos em setores estruturantes do país. Layrargues (2017) analisa que o Brasil não está sozinho nesse sinuoso caminho, pois os países latino-americanos também são tidos como vítimas do brutal processo de apropriação e exploração dos recursos naturais, decorrente da implementação de projetos desenvolvimentistas similares.

Lembremos que não é à toa que os países latino-americanos despertam inestimável interesse exploratório. Localizados em terras férteis e repletas de riquezas naturais, especialmente as minerais, dispõe ainda de grandes reservas de água doce e petróleo, além de desfrutarem de ótimas condições climáticas para o desenvolvimento da agricultura, atrativos suficientes para a acumulação do capital.

Este modelo de desenvolvimento está calcado num expressivo estímulo governamental às atividades produtivas do setor primário da economia: diferente do extrativismo convencional, o Neoextrativismo Progressista (Gudynas, 2013) apresenta uma maior presença dos governos de esquerda, atuando como indutor do fortalecimento do setor primário. Nesse âmbito, se verifica dois papéis desempenhados pelo Estado para garantir a melhoria do ambiente de negócios: por um lado, no campo político, assegura-se a propriedade privada, o financiamento, o livre fluxo do capital, a concessão de áreas para exploração, a infraestrutura e a desregulação ambiental. Por outro lado, no campo ideológico, fornece-se a narrativa justificadora junto à opinião pública da importância do extrativismo como condição necessária e imperativa à retomada do crescimento econômico, associado à ideia da distribuição da riqueza gerada com a apropriação dos recursos naturais (de fato, o Brasil destinou a bonança do *boom* das *commodities* da primeira década do século 21 exatamente para os programas sociais de combate à pobreza) (LAYRARGUES, 2017, p.).

Em 2014 as *commodities* representaram cerca de 60% das exportações em geral, e atingiram aproximadamente 80% para a soja, petróleo e ferro, as principais *commodities* brasileiras. No entanto, a redução na demanda por matérias primas extrativistas e a queda no setor primário da economia, acarretou a crise econômica que abateu o país em 2011, se agravando a partir de 2014. Assim, mediante o cenário e em virtude de o Brasil configurar-se como um país que dispõe de abundantes reservas de recursos naturais, seria óbvio, o emprego de medidas que compensassem a queda de receita na exportação dos produtos primários, que se dá por meio da desregulação ambiental e do aumento das externalidades ambientais para não comprometer ainda mais a competitividade no mercado globalizado. Essa fase demarca exatamente o processo em curso, definido como o problema ambiental mais grave que o país passou a enfrentar, a supressão das institucionalidades ambientais (LAYRARGUES, 2017).

À vista disso, a grande contribuição da ecopolítica foi - e continua sendo - nos fazer compreender que os perigos que ameaçam o planeta constituem problemas essencialmente políticos e não somente um conjunto de problemas físicos e naturais. Para Philippe Le Preste, cientista político que consolidou o termo Ecopolítica, por meio de seus estudos e da obra “*Ecopolítica Internacional*”, os problemas e as soluções ambientais, consistem em problemas e soluções políticas, portanto, é essencial conhecer sua verdadeira natureza - frutos do atual modelo destrutivo de produção e consumo - bem como politizá-los (LE PRESTE, 2000).

Deste modo,

[...] articular o debate ambiental com os fatores econômicos, políticos, legais e ideológicos, permite que se visualize outra ordem de ‘problemas ambientais’, agora localizados nas relações de poder no âmbito institucional: a desqualificação discursiva do *ethos* ecologista preservacionista e crítico, a alteração de marcos regulatórios, o afrouxamento da legislação ambiental, o sucateamento do aparato político-administrativo da gestão ambiental pública, a violência simbólica e física contra lideranças ambientalistas e povos tradicionais, os conflitos e a injustiça socioambientais (LAYRARGUES, “no prelo”).

O olhar ecopolítico, diante de tais perspectivas, contribui para a reflexão sobre o recuo das institucionalidades ambientais públicas no Brasil, esbarrando consequentemente nas políticas e práticas de educação ambiental escolar.

O tema ambiental que possui entre 30 a 40 anos de discussão por aqui, avançou muito nas décadas de 1980 até 1990, e após esse período parou de avançar. No entanto, hoje, ocorre bem mais do que a ausência de avanço e estagnação, além de perder espaço,

a questão ambiental está em pleno retrocesso, isso porque, ao comprometer determinados interesses econômicos, forçosamente retrocede. Evidencia-se, portanto, um recuo na construção da política ambiental pública.

A questão ambiental constitui uma das mais importantes dimensões de atenção e análise por parte dos múltiplos segmentos, grupos e classes sociais que compõem a sociedade contemporânea. Isto pode ser observado no aumento expressivo, tanto qualitativo quanto quantitativo, de debates, produção teórica e manifestações sociais abordando a problemática, desde a década de setenta. Por diferentes motivações e necessidades, praticamente todo sujeito individual e coletivo menciona e reconhece o ambiente como dimensão indissociável da vida humana e base para a manutenção e perpetuação da vida na Terra (LOUREIRO, 2006, p.11).

Perante a conjuntura política e econômica que se faz presente no Brasil, vê-se despontar “uma nítida prevalência do interesse econômico em detrimento das institucionalidades ambientais que protegeriam a integridade ecológica dos serviços ecossistêmicos, as florestas nativas e a biodiversidade em geral” (LAYRARGUES, 2017, p. 327). Entretanto, o fenômeno que está na raiz do retrocesso ambiental, permanece sem identidade, e portanto, sem ser reconhecido e coerentemente enfrentado no contexto da luta ambiental. Assim, na medida em que o conceito inexiste, o fenômeno, mesmo que presente acaba despercebido, isto é, como se não ocorresse. Isso porque, o Anti-Ecologismo, ainda não é um conceito consistente no campo ambiental (LAYRARGUES, 2017).

O Anti-Ecologismo, um movimento antiecológico, inserido em aparelhos do Estado, cujo conceito explicativo de suas lógicas ainda busca angariar espaço no debate acadêmico e ambiental, caracteriza-se como um fenômeno social que se expressa por meio de práticas discursivas, simbólicas, políticas, institucionais e, inclusive criminais, com o intuito de afetar negativamente, a ponto de extinguir, o movimento ecologista de matriz preservacionista e crítica. “São aqueles que veem não apenas a defesa ambiental, mas particularmente a defesa ambiental pautada por quaisquer controles regulatórios estatais que limitem a expressão da livre-iniciativa do mercado, como um obstáculo a ser superado” (LAYRARGUES, 2017, p.327).

Tal movimento, pelo fato de dispor de forte influência política e estar inserido em estruturas e órgãos do Estado,

[...] precisa silenciar a denúncia da degradação e da injustiça ambiental, dificultar a vigilância e a punição ao empreendimento predatório, reduzir os custos ambientais que oneram os empreendimentos extrativos e comprometem a competitividade brasileira no mercado das *commodities*, difamar e ofender

aquele que pensa um desenvolvimento diferente que integre outras formas de existência humana, que essencialmente são formas de existir soberanas e autônomas, e por isso, fora do mercado (LAYRARGUES, “no prelo”).

Para esse autor, portanto, é possível tecer a ideia de que o Anti-Ecologismo delimita o segundo período de desregulação ambiental pública no Brasil, pois estende-se no âmbito da doutrina neoliberal, já bastante discutida neste estudo, incitando a redução da participação do Estado na economia, com vistas à abertura de espaço ao mercado como alocador de recursos. Nessa segunda etapa, a desregulação ambiental pública, gira em torno do setor produtivo primário da economia, que promove a exploração de recursos da natureza para a produção, e se processa durante a Rio+20, cujo debate concentra-se nas mudanças climáticas. É pois, durante essa fase que assiste-se à tentativa de total esfacelamento da regulação ambiental pública, decorrente da presente atuação do Estado, nunca antes demasiadamente solicitada para legitimar e reproduzir o ideário neoliberalista. Sob outra perspectiva, a primeira fase se deu entre o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, girando em torno setor produtivo secundário da economia, no âmbito da Conferência do Rio em 1992 – Eco 92, quando se estrutura e ganha força o ambientalismo empresarial, demarcado essencialmente pelo debate sobre a poluição, contaminação e impactos ambientais industriais em geral (LAYRARGUES, 2017).

No tocante às etapas de recuo da regulação ambiental pública, indicadas acima, é oportuno resgatar, ainda que ligeiramente, as fases que caracterizaram o ambientalismo brasileiro como forma de compreender a sua evolução que pode ser retratada em quatro fases distintas, conforme suas características próprias: a *primeira*, que se inicia em 1971, às vésperas da Conferência de Estocolmo e perdura até 1981, demarca o período *fundacional* do ambientalismo, caracterizado pelo bissetorialismo, que corresponde ao surgimento de dois setores sociais encarregados de conduzir a defesa ambiental: o ambientalismo governamental e o ambientalismo representado pelas ONGs de expressão ecologista. A *segunda fase*, chamada de ‘ecologismo em *transição*’ dá lugar ao ambientalismo parlamentar e do processo de politização da pauta ambiental, conservando-se até 1986. Já a *terceira fase*, fica conhecida como a ‘ampliação do ambientalismo’, devido ao surgimento do socioambientalismo, ambientalismo acadêmico, empresarial e religioso, retratando o ‘multissetorialismo’. A *quarta fase* tem início a Rio-92 e corresponde à *consolidação* do multissetorialismo. É exatamente nessa fase, que a radicalidade da crítica ambiental perde espaço para que o pragmatismo nas políticas ambientais predomine (LAYRARGUES, 2018, “no prelo”).

Pelo fato de hoje, o movimento ambientalista brasileiro configurar-se como complexo e multissetorial, conforme preconizado, principalmente nos estudos de Eduardo Viola e demais pesquisadores, é possível identificar grupos, travestidos de defensores e simpatizantes da causa ambiental, porém, motivados por interesse privados, que se propõe a “levantarem a bandeira verde” a fim de lograrem benefícios e manter o discurso em consonância com o meio ambiente (VIOLA, 1992).

Sobre esse cenário, Accioly, Sánchez e Layrargues (2011) no estudo intitulado “Anti-Ecologismo no Congresso Nacional: o meio ambiente representado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal”, revelam que no discurso de parlamentares das Comissões de Meio Ambiente do Congresso Nacional, propaga-se estratégias do Anti-Ecologismo, na tentativa de perpetuar os seus poderes sobre os “Poderes Públicos”, isto é, sobre as administrações do Estado. Dentre as falas destacam-se

[...] de forma confusa e contraditória, se autoproclamam defensores do meio ambiente - “No Brasil, a mão que produz é a mesma que preserva.” (Senadora Kátia Abreu, através do portal “Canal do Produtor”) – afirmando, ao mesmo tempo, que “a exigência da ‘reserva legal’ é contrária ao interesse do País” (Kátia Abreu, em artigo publicado no Jornal O Estado de São Paulo, 30/11/2010); Atacam ambientalistas, alegando que estes são ligados às organizações internacionais “ditas ambientalistas” que teriam interesses em reduzir o potencial competitivo da produção nacional: “Malthus foi derrotado, mas sua ideologia sobre a divisão da riqueza permaneceu de pé, e a ideia de que “não há lugar para os pobres no banquete da natureza” é a matriz, o núcleo duro, que orienta todos os movimentos que de algum modo procuram restringir o crescimento econômico e populacional em nome dos limites do planeta. Assim como para Malthus, nos primórdios do capitalismo a questão era garantir a abundância dos ricos, que poderia ser posta em risco pelo crescimento populacional, todos os movimentos posteriores, que tentam de algum modo impor limites ao crescimento mundial, particularmente dos países pobres, partilham do mesmo princípio” (REBELO, 2010); Alegam ser um fato consumado que 90% da produção agrícola nacional encontram-se na ilegalidade e por isso uma nova lei deveria ser aprovada para reverter este quadro; Alegam, em seus pronunciamentos na mídia, ter como objetivo defender a agricultura familiar – “tenho toda a boa vontade de fazer acordo com o governo e com o meio ambiente, só não faço acordo para sacrificar os pequenos agricultores” (deputado Aldo Rebelo em entrevista à “TV Câmara”, em 20/04/2011) - quando na verdade não obtém apoio dos sindicatos e organizações representativas da agricultura familiar (ACCIOLY, SÁNCHEZ E LAYRARGUES, 2011, p.7-8)

O que tais parlamentares, bem como grupos ou indivíduos que se dizem defensores do ambientalismo, fazem de fato, é nomearem-se “promotores do desenvolvimento, geradores de emprego, divisas e produtos” (LAYRARGUES, 1998, p.79). Além do mais,

[...] organizam-se para exercer pressão a favor da flexibilização da legislação ambiental e do desmonte do aparato público administrativo para a gestão ambiental, assim como a redução de verbas públicas para a fiscalização; Adotam a política do “fato consumado” para a aprovação de leis a seu favor; Atacam movimentos ambientalistas, desqualificando-os pretensamente em prol da “soberania nacional” e do “interesse social relevante”, gerando confusão e confundindo a opinião pública, deliberadamente (ACCIOLY; SÁNCHEZ, 2012, p. 103).

Apesar do processo de expansão do ideário verde, consolidado na *quarta fase* da evolução do ambientalismo, Philippe Layrargues admite que atualmente é possível perceber que o discurso e a prática politicamente correta, pertencente a essa fase, perdeu forças, não encontra mais total aceitação pública e, portanto, já não se sustenta mais. Desse modo, podemos afirmar que o ambientalismo já entrou numa *nova fase*, vivenciamos uma transição de tempo histórico no campo do ambientalismo: a bonança da era ambiental acabou.

Essa *quinta fase* interrompe o processo de consolidação e inicia a *retração* do ambientalismo, com a supressão de importantes conquistas históricas nos marcos regulatórios e nas institucionalidades político-administrativas da gestão ambiental pública, que foram respectivamente ‘flexibilizados’ e sucateadas. Mas também com a campanha difamatória de desqualificação simbólica de um determinado perfil ecologista, pejorativamente apontado como ‘radical’ (o crítico) e ‘romântico’ (o preservacionista) em favor de um perfil moderado, em sintonia com o ambientalismo de mercado, posição hegemônica em que toda e qualquer solução ambiental necessariamente passa por soluções técnicas e pela criação de novos mercados, afastando a mediação política da gestão ambiental pública (LAYRARGUES, 2018, “no prelo”).

No que concerne a assertiva de Philippe Layrargues, sobre a *nova fase* vivenciada pelo ambientalismo, destaca-se o Colóquio Internacional sobre o Princípio da Proibição de Retrocesso Ambiental, protagonizado pela Comissão de Meio Ambiente do Senado Federal, em 2012, ação essa que não deixou dúvidas de que o cenário da questão ambiental brasileira se caracteriza como um grave processo de retrocesso ambiental. “Mas ainda assim, o fenômeno que está na raiz do retrocesso ambiental, permanece sem nome. Sem identidade, sem ser reconhecido. E portanto, sem ser devidamente enfrentado no contexto da luta ambiental” (LAYRARGUES, “no prelo”).

Isto posto, nos leva a refletir que não basta defender a natureza contra a degradação ambiental, já que os danos causados à ela são consequências da severa desregulação da política e da gestão ambiental, a qual viabiliza alterações de leis, sucateamento de órgãos e instituições ambientais. É preciso renovar a forma de ação, assumindo uma ação política como um estilo de vida contra hegemônico, isto é, contra o

ideário neoliberal e o capitalismo como um todo, buscando defender as institucionalidades ambientais contra o recuo e o retrocesso.

Não obstante, tal cenário não perpetua apenas em solos brasileiros. O estudo de Núñez, Castro e Cartea (2017) revela que a crise de 2007, acometida em diversos países, inclusive na Galícia, provocou impactos substanciais. As políticas públicas paulatinamente marginalizaram a questão ambiental, conferindo ao mercado impor seus esquemas de dominância objetiva e subjetiva no vácuo. Assim, a educação ambiental passou a ser vista como um campo dispensável, diante de um dismantelamento silencioso. Além disso, os autores chamam a atenção para a escassa resposta dos membros do campo da educação ambiental diante do contexto, alegando que o processo de desmobilização e enfraquecimento de sua dimensão militante, certamente deve-se às sólidas relações estabelecidas com as administrações públicas.

Visto que o ecologismo é tido como um entrave para o capitalismo, a ação Anti-Ecologista se expressa na medida em que a sustentabilidade e seus mecanismos de regulação ambiental comprometem o crescimento vertiginoso da fronteira do desenvolvimentismo economicista destrutivo. Como resultado, deflagra-se o recuo da fronteira da sustentabilidade, sobretudo no que refere-se às institucionalidades ambientais públicas. Nesse sentido, “o Anti-Ecologismo não se situa dentro do campo ambiental, mas fora dele, pois os Antiecológicos encontram-se do outro lado da luta ambiental” (LAYRARGUES, 2017, p. 3).

Há, portanto, uma falsa confiança de que as ideias e práticas da sustentabilidade presentes na sociedade contemporânea se expandem e atingem a todos sem encontrar pelo caminho quaisquer resistências e obstáculos. Porém, desde que desponham manifestações Antiecológicas, é certo de que o ambientalismo não se caracteriza como uma ideologia absoluta moderna. “A existência do Anti-Ecologismo traz implicações para essa visão que em essência, revela-se funcionalista por não vislumbrar a existência de conflitos de interesses por mais politicamente incorretos que possam parecer” (LAYRARGUES, 2017, p. 336)

Trazer esse debate para o campo da educação ambiental, em particular da educação ambiental escolar, é de fundamental importância para que sejam superadas as visões hegemônicas, de que um indivíduo, assim como toda a sociedade, ao passar pelo processo educativo ambiental, naturalmente converte seus pensamentos e ações em benefício e proteção da natureza, em direção à sustentabilidade, como se a questão ambiental tratasse, simplesmente, de um processo de mudança de hábitos e atitudes,

reduzindo a educação ambiental a uma ferramenta para a conscientização, que lança mão do jogo de conflitos e interesses que estão postos no campo ambiental. Julgamos, portanto, ser importante entender a educação ambiental na dimensão dos conflitos e das disputas entre diferentes e contraditórios grupos sociais num momento em que são travadas disputas por legitimidade política.

Considerando que o campo da educação ambiental, na perspectiva de suas tendências e correntes político-pedagógicas atualmente reconhecidas, podem ser classificadas sob diferentes perfis, já exaustivamente estudados e divulgados, pensemos na Conservacionista, Pragmática e Crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Nesse espectro, tomemos a educação ambiental crítica para pensar de que maneira, ela pode atuar frente ao desafio que vem sendo imposto pelos movimentos conservadores de caráter “Anti-Ecológico”, cujos protagonistas se inserem de forma estratégica nas escolas. Tal preocupação ganha estofamento à medida que se consolida o discurso da “economia verde” de fortalecimento, por exemplo, do empresariado, que opta por se esconder no suposto “desenvolvimento sustentável”. Por sua vez, a atuação de agentes externos nas escolas vem crescendo em participação e importância, encaixando-se perfeitamente à agenda neoliberal que vem sendo implementada no Brasil.

Como resultado, o que vemos é a educação ambiental oficial colaborando com iniciativas privadas nas escolas públicas, constituindo-se como mais um aspecto a reforçar a condição de desmonte e precarização da escola pública, distanciando-se ainda mais de uma educação ambiental crítica. Em que pese as discussões apresentadas até aqui, o estudo de Maia, Teixeira e Agudo (2015) reforça a ideia de que as práticas educativas ambientais que se inserem da escola pública são marcadas pelo discurso oficial das políticas públicas, materializadas nos documentos oficiais.

O discurso oficial que se traduz na forma de diretrizes oficiais de implementação das políticas públicas carece de uma reflexão epistemológica, além de ocultar as relações de poder e disputa, no capitalismo, considerando os diferentes fundamentos e propostas ideológicas. Assim, a perspectiva defendida nessa pesquisa “compreende que os limites do discurso oficial precisam ser superados na medida em que se reconhece o campo da educação ambiental como um campo em disputas” (MAIA, TEIXEIRA, AGUDO, 2015, p. 81).

De modo semelhante, nas escolas da Galícia

a EA sofre as consequências do enfraquecimento progressivo dos movimentos pedagógicos de renovação e o corpo docente passa do papel protagonista

desempenhado nas origens do campo, para o participante ou facilitador dos projetos planejados e oferecidos por outras entidades ou pela própria administração. [...] o investimento dos esforços do campo de EA para conquistar o reconhecimento institucional e a visibilidade social pode ter levado a aceitação da própria estrutura questionada e a abandonar as aspirações mais transformadoras. São, sem dúvida, consequências do distanciamento em relação à sua identidade como movimento social, possivelmente vítima de um mecanismo ideológico que criou a ilusão de conquista social sem a atenção necessária ao que foi renunciado ao longo do caminho (NÚÑEZ; CASTRO; CARTEA, 2017, p.150-151- Tradução nossa).

É verdade que uma atuação por meio de programas governamentais é importante para que a política pública de educação ambiental seja implementada, no entanto, podemos refletir neste estudo, pelos dados coletados sobre as ações do Órgão Gestor da PNEA que a atuação governamental por meio dos programas não logrou crescimento da educação ambiental nas escolas. Da mesma maneira, percebemos que a educação ambiental que existe é incipiente, na medida em que não são debatidos nas práticas de educação ambiental, por exemplo, os assassinatos de lideranças ambientais, o sucateamento dos órgãos ambientais e as alterações na legislação ambiental, o que nos permite afirmar que o debate acerca dos conflitos e injustiça ambientais são evitados. Em outras palavras, os signos do processo ambiental (LAYRARGUES, 2017) não se fazem presentes no debate escolar acerca da temática ambiental, explicitando o retrocesso.

A educação ambiental, da forma como a compreendemos, não pode ser um instrumento de cooptação do capital e do discurso do modelo hegemônico de sociedade, na construção de um suposto “consenso” do desenvolvimento sustentável evitando justificar, a ponto de camuflar, a sua exploração socioambiental. Por outro lado, é “importante libertar a educação ambiental (EA) da (auto) culpa de seu suposto fracasso como ferramenta de política pública para avançar em sociedades mais justas e sustentáveis”, isso porque a educação ambiental ao operar contra a lógica hegemônica tem uma presença reduzida em relação a outros campos (NÚÑEZ; CASTRO; CARTEA, 2017, p. 151), como na educação, por exemplo, que com o aprofundamento do Estado neoliberal, adquire um perfil reprodutor das relações sociais e enxergam na escola o *locus* privilegiado para isso.

Então, enquanto o que propôs Michel Löwy (2013, p.82), seguindo os preceitos de Marx, “destruir esse aparelho de Estado e criar um outro tipo de poder, e ainda “senão destruído, ao menos radicalmente transformado”, defendemos a inserção de uma educação ambiental crítica na escola, por acreditarmos que ela é uma perspectiva de resistência frente a essa ofensiva.

Uma educação ambiental crítica aponta para transformações radicais nas relações de produção, nas relações sociais, nas relações homem-natureza, na relação do homem com sua própria subjetividade num processo de construção coletiva de uma ética, de uma nova cultura, novos conhecimentos. Processos esses assumidos por sujeitos individuais e coletivos que desvelam a necessidade da construção de novo paradigma, um novo modelo de relacionamento com a natureza e de intervenção na história. (GUIMARÃES, 2000, p.84).

Sobre isso, cumpre dizer que assim como defendem os estudiosos do campo ambiental no contexto brasileiro, a educação ambiental na Galícia estabelece suas origens "na ideologia libertária e na resistência ao projeto civilizatório hegemônico". Nesse sentido, a multimilitância e o envolvimento na mobilização cidadã são ações frequentes nas trajetórias da vida das pessoas que compõe o campo, em tempos turbulentos que estimularam seu envolvimento na luta política (NÚÑEZ; CASTRO; CARTEA, 2017).

O retrocesso da inserção da educação ambiental na escola pública, portanto, é tido como estratégia do neoliberalismo para evitar que seu potencial político e reflexivo contribua para superar o modelo hegemônico de educação, com vistas a resgatar a qualidade da escola pública brasileira como espaço socialmente privilegiado de formação e transformação.

De modo semelhante, ao analisarmos o cenário instituído na Galícia, temos que:

[...] a EA encontra uma resposta institucional completamente irresponsável, que subestima os desafios da crise ambiental. Os educadores ambientais da Galiza denunciaram em um manifesto preparado em 2010, o processo sistemático de dismantlar esta área, apreciável no drástico corte de programas e recursos; o fechamento ou subutilização de instalações públicas; a marginalização da EA no sistema escolar; demissões nas administrações públicas e desaparecimento de empresas; a má gestão de recursos cada vez mais escassos e a falta crônica de coordenação entre as administrações (SGEA, 2010). Legitimando-se nos imperativos da crise econômica, a EA desaparece em políticas públicas e linhas de financiamento, e com isso um campo que atingiu alguma consolidação na década anterior é dismantlado (NÚÑEZ; CASTRO; CARTEA, 2017, p. 140. Tradução nossa).

No desenrolar de nosso estudo, pudemos perceber que, historicamente, não foi a criação e regulamentação da PNEA, nem mesmo o Órgão Gestor que fortaleceram ou não força a educação ambiental fazendo com que ela se consolidasse como política pública, pois apesar da questão ambiental ganhar espaço no ideário social brasileiro, ao longo dos anos a educação ambiental vêm sendo enfraquecida e está longe de tornar-se prioridade por parte do Estado, tendo em vista a contradição com os interesses inerentes à conjuntura que estamos vivenciando.

O enfraquecimento dos órgãos institucionais ambientais, a precária formação de dos professores, coordenadores, diretores e supervisores escolares, a radical ocupação humana no ambiente, a política de retrocesso – sob os moldes ultraliberais -, o retrocesso inclusive das legislações ambientais que garantiam, desde então, minimamente, a conservação do ambiente natural, e sua importância para a justiça socioambiental são, fatores que dão mais corpo a essa argumentação (JANKE, 2012).

Nessa perspectiva, temos que o patrulhamento da ecologia política e a agroecologia são boicotados, sucedendo o desmonte da gestão ambiental pública, assim como a inviabilização da alteração de marcos regulatórios da legislação ambiental e a desqualificação do *ethos* ecologista ‘preservacionista’ e ‘crítico’, os assassinatos de lideranças ambientais expressam esse patrulhamento (LAYRARGUES, 2017). Entendemos, pois, que o aprofundamento do modelo neoliberal, travestido do sufixo ECO, e do contexto VERDE, além de promover a mercantilização do ambiente, transformando-o em produto/mercadoria, inviabiliza a consolidação da educação ambiental numa área de interesses sociais tão conflitantes.

Núñez, Castro e Cartea (2017, p. 153) propõe, então, “questionar as estruturas atuais de participação em entidades e coletivos, recuperando abordagens de militância e se conectando com outras lutas que aspiram a conquistar outros possíveis futuros” para a educação ambiental.

Contudo, o que se necessita, por conseguinte, é de uma visão muito mais radical e profunda, que não é mais da educação ambiental que precisamos, mas de uma *outra* educação ambiental, na verdade o “subversivo da educação ambiental”, o campo crítico e político da educação ambiental radicalmente compreendido, porque as perdas na luta ambiental brasileira são profundas, culminando em um pleno retrocesso, e está em retrocesso exatamente por isso, porque, a despeito de ações mais ingênuas e imobilista, se politizou, caminhou politicamente.

CONCLUSÃO: desistir ou resistir?

Partindo da necessidade de compreender algumas das razões pelas quais as políticas públicas de educação ambiental para a inserção da educação ambiental nas escolas públicas são - e estão - tão frágeis e secundarizadas no Brasil, iniciamos o processo de desenvolvimento desse estudo identificando e analisando as políticas públicas de educação ambiental para as escolas de educação básica formuladas na esfera nacional para, a seguir, identifica-las na esfera estadual e municipal. Definimos, assim, as escolas públicas – estaduais e municipais - de um município da Grande São Paulo como universo de estudo.

Então, nosso objetivo principal, anunciado na Metodologia foi “analisar as ações educativas ambientais das escolas públicas estaduais, relacionadas às políticas públicas de educação ambiental no Brasil”.

Para atingí-lo, foi necessário realizar um resgate histórico da trajetória da educação ambiental desde seu surgimento até sua instituição como política pública no Brasil, a fim de demonstrar que, embora o seu surgimento tenha origem nos movimentos ecologistas, consolidando-se como uma preocupação da sociedade nas últimas décadas do século XX, a educação ambiental passou a ser incorporada no âmbito institucional de organismos como a ONU e a UNESCO, que, embora incorporando uma perspectiva conciliatória entre desenvolvimento e sustentabilidade, consolidou a preocupação ambiental no mundo e teve grandes reflexos no Brasil.

O primeiro ponto a ser considerado aqui, cuja argumentação mais elaborada está no Capítulo I deste estudo, é que a consolidação do tema ambiental no mundo, de onde se originou a educação ambiental, fez com que ela alcançasse um avanço significativo, o que aconteceu no Brasil principalmente na última década do século XX. Esse avanço da educação ambiental – que surgiu no interior do pensamento ambientalista, contribuiu também para a realização mais frequente de ações para o enfrentamento da problemática socioambiental em diferentes regiões do país. Assim, na análise sobre a trajetória da educação ambiental no Brasil, temos um processo de crescimento bastante significativo, inclusive pela garantia de sua inserção na educação escolar, conforme já identificado por muitos estudos de diferentes naturezas. Para essa garantia, na esfera oficial, destaca-se a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental, a PNEA, seguida da criação do Órgão Gestor da PNEA articulando os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente.

Ou seja, a trajetória da educação ambiental no Brasil teve grandes e significativos avanços inclusive em sua dimensão escolar, a despeito das diferentes concepções teóricas, e, portanto, também práticas educativas.

No Capítulo II, fizemos uma análise das propostas do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental para as escolas no Brasil de 2002 a 2014. Aqui tratamos de identificar a relação entre as propostas deste Órgão com aquelas realizadas nas escolas públicas de educação básica, buscando, para isso, dados empíricos nas escolas de um município situado na Grande São Paulo. Sobre a formulação de políticas públicas de educação ambiental na esfera nacional, buscamos copreende-las a partir das informações fornecidas por um educador ambiental que foi Coordenador Geral de Educação Ambiental do MEC, pois nossa preocupação é com a educação ambiental escolar. Essas informações nos levaram a perceber que a política de educação ambiental elaboradas pelo Órgão Gestor para as escolas configuram-se muito mais como *programas* do que propriamente como políticas públicas.

Uma das análises mais significativas para este estudo quando tomamos as ações do Órgão Gestor – os *programas* de educação ambiental para as escolas -, é constatação de que, se a educação ambiental avançou tanto no final do século XX, as considerações do nosso entrevistado demonstram, por outro lado, como ela perdeu espaço no Ministério da Educação, principalmente depois que a CGEA foi deslocada para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e até no próprio Ministério do Meio Ambiente, pois de Diretoria de Educação Ambiental passou a ser Departamento de Educação Ambiental – o que implica em menos espaço, menos importância, menos autonomia e muitos outros “menos”. O Departamento ficou subordinado à Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental.

É preciso ainda, destacar que os *programas* de educação ambiental propostos pelo Órgão Gestor emergem da política de educação ambiental de um Estado compreendido pelo poder público como cada vez mais reduzido, em investimentos e responsabilidades, e que não se compromete com a superação das desigualdades socioeconômicas, nem com a educação e nem com as questões ambientais. Assim, nosso entrevistado apresentou argumentos que nos fazem concluir que o Estado vem retirando-se dessas responsabilidades resumindo-se a implantar *programas* – e não a formular políticas – lembremos que os governos em sua composição trazem disputas e contradições – que não conseguem enfrentar também as disputas entre as esferas federal, estaduais e municipais, que chegam nas escolas como ações pontuais a critério dos gestores e, eventualmente,

professores, configurando-se como políticas públicas de educação ambiental de enorme fragilidade.

Depois de compreendidas as políticas públicas de educação ambiental - os *programas* - propostos pelo Órgão Gestor, buscamos investigar a presença das ações de educação ambiental nas escolas de educação básica do município definido para a coleta de dados empíricos. Para isso, foi necessário procurar a Secretaria Municipal da Educação (SE) e a Diretoria de Ensino (DE) do município. Além disso, partindo do pressuposto de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) configura-se como um instrumento que orienta todas as ações pedagógicas na escola, e que numa gestão democrática é construído pela participação de toda comunidade escolar em sua elaboração, tentamos acessá-los para a coleta de dados.

Todo esse processo foi detalhado no Capítulo II, que revela muito mais os obstáculos e dificuldades encontrados por nesse estudo, do que aquilo que buscávamos inicialmente: identificar para análise as ações educativas ambientais relacionadas – direta ou indiretamente – às políticas públicas de educação ambiental no Brasil. Mas, foi durante o aprofundamento das análises depois do exame de qualificação que percebemos o potencial interpretativo desses obstáculos e dificuldades no que diz respeito ao nosso tema de estudo, assim, voltamos a eles e, nesse processo de revisitar os dados, interpretamos- os atingindo, segundo nossa avaliação, todos os objetivos deste estudo.

Diante disso, o problema de pesquisa que emergiu do processo de estudo vivenciado nos orientou, principalmente, nesse retorno aos dados em forma de obstáculos e dificuldades: Que fatores contribuem ou dificultam a realização, nas escolas, das políticas públicas de educação ambiental?

Assim, os obstáculos e dificuldades enfrentados durante a coleta de dados revelaram que o inexistente nos mostrou muito do existente, um existente frágil e fragmentado. Os dados revelaram, então, primeiramente, a fragilidade da formulação das políticas de educação ambiental como um campo de disputas, onde as diferentes vertentes que propõem ações educativas ambientais determinam, em última análise, a adequação e manutenção dos modelos hegemônicos de organização da sociedade. Desse modo, temos que por um lado, a lógica liberal – em sua roupagem neoliberal – orienta as políticas oficiais de educação ambiental caracterizando todo retrocesso que ela vem sofrendo no Brasil ao ponto de reduzir-se a um conjunto de *programas*, e, por outro lado, no âmbito da educação ambiental escolar, os obstáculos e dificuldades nos mostraram que a forma como se organiza a escola pública, e as relações de poder que se dão nessa organização,

enfraquecem ainda mais a educação ambiental que já vem frágil em forma de políticas públicas.

O desinteresse e resistência dos agentes escolares, em especial aqueles que compõem os quadros na Secretaria Municipal de Educação e na Diretoria Regional de Ensino (DE), em participar deste estudo, mas também em valorizar a inserção da educação ambiental nas escolas, confirmaram que a escola pública - que se encontra muito distante da gestão democrática e que enfrenta a cada dia condições cada vez mais precárias -, convive com uma organização hierarquizada e autoritária que nega até seu próprio caráter público.

Se o Capítulo II nos mostra os dados e interpretações sobre o que responde, provisoriamente, ao nosso problema de pesquisa, o Capítulo III aprofunda as análises e interpretações, partindo para uma reflexão acerca das relações sociais que contribuem e dificultam a formulação das políticas públicas de educação ambiental para as escolas no Brasil, levando em conta a conjuntura econômica, política e social que as determina, para, em seguida, analisar os reflexos deste contexto nas escolas públicas de educação básica no Brasil.

Nossas análises nos mostram que, ao mesmo tempo em que a organização da sociedade sob o modo capitalista de produção – permeado na atual conjuntura pela orientação neoliberal – as escolas públicas são *locus* privilegiado para inserção da perspectiva empresarial da educação ambiental, cuja lógica privatista vem fortalecendo sua atuação. Se a pesquisa e o conhecimento encontram resistência para o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica da educação ambiental na escola pública, como revelado nesse estudo – inclusive pelo levantamento de dados sobre essa resistência apresentados no Apêndice deste texto, em razão de uma organização da escola que, aliada a precária formação dos professores, coordenadores, diretores e supervisores, favorece a prática educadora reprodutora das relações sociais contraditórias que se dão numa sociedade tão desigual como a nossa.

Nesse sentido, avaliamos que o difícil processo de desenvolvimento desse estudo fez com que os obstáculos e dificuldades encontrados se configurassem, em si, em tema de análise. Se os avanços na trajetória histórica da educação ambiental no Brasil nos alentam, nossos dados demonstram os retrocessos que estamos vivendo na formulação das políticas públicas de educação ambiental escolar, mas, demonstram também retrocessos no processo de inserção da educação ambiental nas escolas de educação básica – através das políticas públicas ou sem elas.

Tendo em vista que o estudo aqui apresentado configura-se como um processo de amadurecimento e de análise das políticas públicas que se dirigem à inserção da educação ambiental na escola diante da realidade educacional pública, na medida em que busca compreender sua estrutura, contradições e (im)possibilidades, atrelado ao enfraquecimento dos órgãos e estruturas ambientais, à política desenvolvimentista e ao retrocesso da legislação, o que podemos formular aqui como resultado desse estudo, como sua tese, considerando todas as contradições que dela podem emergir, é que **“a organização da escola pública de educação básica reflete uma conjuntura econômica, política e social que contribui para que a educação ambiental escolar sofra retrocessos históricos e políticos significativos”**.

Assim, considerando-se o contexto histórico de constituição da educação ambiental, ela tem assumido uma perspectiva conciliatória com o modo de produção capitalista em busca de uma sobrevivência que cada vez mais lhe é negada. As políticas públicas em educação ambiental no Brasil tem sido marcadas por grande porosidade na absorção dos interesses imediatos dos grupos dominantes que, interessados na mercantilização da natureza, transforma-a em mercadoria à disposição do “mercado”, descaracterizando até o desaparecimento e as preocupações com as relações entre as sociedades e o ambiente.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA URSS. Trad. de Jacob Gorender e Josue de Almeida. Instituto de economia. Manual de economia política. Instituto de Economia: Vitória, 1961, 656 p.

ACCIOLY, I.; SÁNCHEZ, C. *Anti-ecologismo no Congresso Nacional: o meio ambiente representado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal*. Desenvolvimento e Meio Ambiente. Editora UFPR, n. 25, p. 97-108, jan./jun. 2012.

ACCIOLY, I.; SÁNCHEZ, C.; LAYRARGUES, P. P. *Anti-ecologismo no Congresso Nacional: o meio ambiente representado na câmara dos deputados e no senado federal*. In: VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”, Ribeirão Preto, 2011.

AGUDO, M. de M. “*A maior flor do mundo*” de José Saramago e a educação ambiental na escola. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2013.

AGUDO, M. de M. A educação ambiental na formação dos pedagogos: a unidade técnico política. 2017. 269f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2017.

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 8 ed. Rio de Janeiro, p. 9-23, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. *O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação*. In: Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo, 2001.

ANDRIOLI, A. I. *O que haveria de positivo no neoliberalismo?* In: *Correio da Cidadania*, São Paulo, 20 nov. 2002.

ANTUNES, R.; BRAGA, R. *Os dias que abalaram o Brasil: as rebeliões de junho*, julho de 2013. R. Pol. Públ. São Luís, Número Especial, p. 41-47, 2014.

BALIEIRO Jr, J. C. M. *Economia e política da transição democrática no Brasil: uma análise dos governos FHC, Lula e Dilma*. *Norus, Novos rumos sociológicos*, Rio Grande do Sul, v.4, n. 5, jul. 2016.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO (BIRD). *Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade. Brasil – diagnóstico sistemático de país. Sumário executivo*. Brasília: Grupo Banco Mundial/Unidade Gerencial do Brasil, 2016.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO

(BIRD). *Estratégia 2020 para a Educação. Aprendizagem para Todos*. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial, 2011.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. *Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país*. Revista de Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 105-142, 2001.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos, 1994. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *A investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, LDA, Portugal, 1994.

BOITO JR, A. *Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder*. In: ARMANDO BOITO JR. E ANDRÉIA GALVÃO (Orgs.). *Política e Classes sociais no Brasil dos anos 2000*. São Paulo: Alameda, 2012, 430 p.

BOITO Jr, A. *A hegemonia neoliberal no governo Lula*. Revista Crítica Marxista, n.17, Rio de Janeiro, Editora Revan, 2003.

BORDIGNON, G. *Paradigmas na gestão da educação: algumas reflexões*. In: Caderno Linhas Críticas, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. Brasília, 2015.

_____. *Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014-2024*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. *Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007*. Brasília, DF: MMA, 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental), 290 p.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente.* – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. Programa de Educação Ambiental – *ProNEA*. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. *Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional/Secretaria de Educação Fundamental*, Brasília: MEC/SEF, 2002a, 407 p.

_____. Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002. *Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental*, e dá outras providências. Brasília, 2002b.

_____. Lei nº 8.746, de 9 de dezembro de 1993. *Cria, mediante transformação, o Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal, altera a redação de dispositivos da Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, e dá outras providências*, Brasília, 1993a.

_____. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF: MEC, 1993b.

_____. Presidência da República. Comissão Interministerial para Preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. *O Desafio do Desenvolvimento Sustentável – Relatório do Brasil para a Conferência das Nações Unidas*. Brasília: Imprensa Nacional, 1991.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 9 ago. 2017.

_____. Lei Federal nº 6.938/1981. *Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências*. Brasília, 1981.

_____. Lei nº 13.334, de 13 de setembro de 2016. *Cria o Programa de Parcerias de Investimentos - PPI; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras*

providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13334.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASÍLIA. *Uma Ponte para o Futuro*, 2015. Disponível em: <<https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRAZ, M. *O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo*. *reacionário* Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

CARVALHO, I. C. de M. *A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais*. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental*. 2000. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2000.

CÁSSIO, F. L.; *et al.* *Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015–2016*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005

CHAUÍ, M. *O inferno urbano e a política do favor, tutela e cooptação*. 28 jun. 2013. Disponível em: <blogdaboitempo.com.br>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CHAUÍ, M. *A Universidade pública sob nova perspectiva*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, n. 24, p. 5-15, set/ dez 2003.

CHAUÍ, M. *A Universidade hoje*. Praga: Estudos Marxistas, v.6, 1998. p.23-32.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, L. G. *Políticas Públicas de Educação Ambiental: um estudo sobre a Agenda 21 escolar*. Tese (Doutorado) UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Bauru, 2014.

CZAPSKI, S. *A implantação da educação ambiental no Brasil*. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, Brasília - DF, 1998.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

- DEL ROIO, M. T. *As Muitas Faces da Crise Brasileira*. Práxis e Hegemonia Popular. Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, dez, 2016.
- DEMO, P. *Introdução à Metodologia da Ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. *Metodologia científica em ciências sociais*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- _____. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- _____. *Pesquisa Participante – saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. *Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010, pp. 148-201.
- DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1993.
- ENGELS, F. Barbárie e civilização. In: ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ENGUITA, M. F. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- EVANGELISTA, O.; LEHER, R. *Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira*. Trabalho Necessário, Ano 10, nº 15, 2012.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- FIGUEIREDO, P. B. *Formação e atuação de professores em educação ambiental*. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.
- FREITAS, L. C. *Organização do trabalho pedagógico*. Palestra proferida no V11 Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).
- FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola “sem” partido: uma esfinge que ameaça a educação e a sociedade*. Rio de Janeiro: LPP, 2017.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.

82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos chave. *Revista Diálogo Educacional*, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275003>> ISSN 1518-3483. Acesso em: 15 set. 2017.

GENTILI, P. *Três Teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIROTTI, E. D. *A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo*. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 137, 2016.

GONÇALVES, C. E. *Educação Ambiental no Ensino Técnico: Trabalho e Interdisciplinaridade*. 2013. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2013.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Cadernos do Cárcere, vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo*. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUILHERME, C. A. *De Dilma a Temer: da crise do lulismo ao golpe do pemedebismo*. In: XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os preconceitos: História e Democracia. Brasília, 2017.

GUIMARÃES, . *Educação Ambiental no consenso em debate?* São Paulo: Cortez, 2000.

HENRIQUES, R. *et al.* Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Ministério da Educação (MEC) – *Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania (SECAD)*. Brasília, 2007.

HÖFLING, E. M. "*Estado e Políticas (Públicas) Sociais*". Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

JANKE, N. *Política Nacional de Educação Ambiental: contradições e disputas*. Tese (Doutorado em Educação Para a Ciência). Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência. Faculdade de Ciências. UNESP – Bauru, 2012.

JIMENEZ, S.; TERCEIRO, E. A crise ambiental e o papel da educação: um estudo fundado na ontologia marxiana. *Educação em Revista*, v.25, n.03, p. 299-325, 2009.

KONDER, L. *O futuro da Filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- KOPNIN, P. V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.
- LAMOSA, R. de A. C.; LOUREIRO, C. F. B. Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 533-554, abr./jun. 2014.
- LAMOSA, R. de A. C. *Estado, Classe Social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio / Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa*. – Rio de Janeiro, 2014. 435f.
- LAMOSA, R. de A. C.; LOUREIRO, C. F. educação ambiental e o robustecimento da escola Pública: um estudo de caso em Teresópolis (RJ). In: *Anais...*, 2011.
- LAMOSA, R. *A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ)*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação, 2010.
- LAYRARGUES, P. P. Anti-ecologismo no Brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo do desenvolvimentismo-extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. In: OLIVEIRA, M.M.D., MENDES, M., HANSEL, C.M., DAMIANI, S. (Orgs.). *Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade*. Caxias do Sul: EDUCS. p. 325-356. 2017.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. da C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente e Sociedade*, v.17, n.1, p.233-40, 2014.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil Em: VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”, Ribeirão Preto, 2011, *Anais...*, 2011. CD-ROM.
- _____. A conjuntura da institucionalização da política nacional de educação ambiental. *OLAM* (Rio Claro), São Paulo, v. 2, n. 1, 2002.
- LAYRARGUES, P. P. A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica. São Paulo: Annablume, 1998.
- LENIN, V. I. *O Estado e a revolução*. In: Obras escolhidas. v. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1988.
- LENIN, V. I. *O Estado e a Revolução*. São Paulo: Global, 1987.
- LE PRESTRE, P. *Ecopolítica internacional*. São Paulo: SENAC, 2000. 518 p.
- PIRAGES, Dennis. The new context for international relations: global ecopolitics. North Scituate (Massachusetts): Duxbury Press, 1978. 283 p.
- LIBÂNIO, J. C. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

_____. 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.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. (Org) *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?* In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

LOMBARDI, J. C. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 11–19, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

LOUREIRO, C. F. B; TOZONI-REIS, M. F. C. Teoria Social Crítica e Pedagogia Histórico-Crítica: Contribuições à educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande do Sul, E -ISSN 1517-1256, Ed. Especial, 2016.

LOUREIRO, C. F. B; SAISSE, M. Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. *Revista Educação Pública*. Cuiabá, v.23, n.52, p. 105-129, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. *Educação ambiental e “teorias críticas”*. In: GUIMARÃES, M. (Org.) Caminhos da educação ambiental: da forma à ação. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 51-86.

_____. *O Movimento Ambientalista e o Pensamento Crítico: uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

_____. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *O Movimento Ambientalista e o Pensamento Crítico: uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

LÖWY, M. *Crise ecológica, crise capitalista, crise de Civilização: a alternativa ecossocialista*. Caderno CRH, Salvador, v. 26, 67, p. 79-86, Jan./Abr, 2013.

LUCKESI, C. C. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1985. 232 p.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. *Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MARTINS, A. S. *A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, 2009.

MARTINS, C. E. *A conjuntura contemporânea e o sistema mundial: os desafios da América Latina no século XXI*. In: Seminário Internacional REG GEN: Alternativas a Globalização (8 al 13 de Octubre Hotel Gloria, Rio de Janeiro, Brasil). Rio de Janeiro, Brasil: UNESCO, Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005. Disponível em: <la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/reggen/pp01.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

MCCORMICK, J. *Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2003.

MARX, K. Tradução José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.101-132.

MARX, K e ENGELS, F. *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política*. In: Textos. v.3. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

_____. *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

MENDES, C. B. *Influências de instituições externas à escola pública: privatização do ensino a partir da educação ambiental?* 2015, 232 f., Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, UNESP, Bauru - SP.

MENDONÇA, P. R. *Educação Ambiental como política pública: avaliação dos Parâmetros em Açã: meio ambiente na escola*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução de Ana e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007 (Mundo do trabalho).

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.
- MINTO, L. W.; RODRIGUES, F. de C.; GONZALEZ, J. A. Notas sobre “Escola sem partido”. *Marxismo 21: divulgando a produção teórica marxista no Brasil contemporâneo*. Disponível em: <https://marxismo21.org/escola-sem-partido/>. Acesso em 26 jan. 2018.
- MONFREDINI, I. O Projeto Pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e a manutenção e/ou modificação de práticas escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, p. 41-56, jul-dez, 2002.
- MOREIRA, A. F. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão*. Educação e Realidade, vol. 21, n 1/9-22, 1996.
- MOTTA, V. C. da.; FRIGOTTO, G. *Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.
- NEVES, J. P. O vir-a-ser da educação ambiental nas escolas públicas de Penápolis – SP. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2009.
- NÚÑEZ, M. B.; CASTRO, C. M. de; CARTEA, P. M. La educación ambiental en tiempos de crisis. ¿dónde está cuando más se necesita? *Ambient. soc.* vol.20 n.3, São Paulo, jul./set. 2017.
- OLIVEIRA, H. T. *Educação Ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?* In: MELLO, S. S. de. TRAJBER, R. (coord.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 248.
- ONU. *Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano*. Estocolmo: ONU, 1972.
- ORSO, P. J. *Neoliberalismo: equívocos e conseqüências*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores e Associados, Histedbr, 2007, p. 163- 183.
- PARO, V. H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- PARO, V. H. *Por dentro da Escola Pública*. 3ª Ed. São Paulo: Xamã, 2000.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da Escola Pública*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- PINTO, C. R. J. *A Trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015)*. Lua Nova, São Paulo, 100: 119-153, 2017.

PIRES, Marília Freitas de Campos; TOZONI-REIS, José Roberto. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v 3, n 4, 1999.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 25. ed. Petrópolis:Vozes, 2001.
SANTOS, A. S. dos. A reforma administrativa do estado brasileiro nos anos 90 e a proposta de descentralização educacional. *Dossiê Temático: Políticas Públicas em Educação*, 2011.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Educação Ambiental. Educação Ambiental e desenvolvimento: *documentos oficiais* / Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de EA – São Paulo: A Secretaria, 1994 – (Série documentos, ISSN 0103-264X).

SÃO PAULO. GOVERNADOR. *Discurso de Posse no governo do Estado de São Paulo*. Primeiro Mandato. 1º de janeiro de 1995. Pronunciamentos. Mário Covas. Fundação Mário Covas, disponível em:
<<http://www.fmcovas.org.br/site/index.php?page=discurso-deposse-no-governo-do-estado-de-sao-paulo-2>>. Acesso em 01 fev. 2018.

SANTOS, A. S. dos. A Reforma Administrativa do Estado brasileiro nos anos 90 e a proposta de descentralização educacional. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 7, n. 11, p. 53-72, 2011.

SANTOS, A. R. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000. 144 p.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017.

_____. O vigésimo ano da LDB As 39 leis que a modificaram. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em:
<<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. *Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual*. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abr. 2018.

_____. *Escola e democracia*. 34 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012a.

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados. 2012b

_____. *A Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. Marxismo e Pedagogia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, p. 16-27, abr. 2011b.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da Educação).

_____. *Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da Sociedade de Classes*. In: *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008b, p. 223-274.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2007b.

_____. *O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001)*. In: _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2007c.

_____. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *A Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Escola e Democracia*. 19 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. *Uma estratégia para a defesa da escola pública: retirar a Educação da tutela do Estado*. *Revista de Ensino de Física*. v. 2, n. 2, 1980.

SEMERARO, G. *Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade*. Cad. Cedes, Campinas, vol.26, n. 70, p.373-391, set./dez. 2006
In:<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

SILVA, S. S. de S. A política social brasileira na conjuntura da crise internacional. In DAVI, J.; MARTINIANO, C.; PATRIOTA, L. M., orgs. *Seguridade social e saúde: tendências e desafios* [online]. 2nd ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 21-39. ISBN 978-85-7879-193-3.

SINGER, A. *A (falta de) base política para o ensaio desenvolvimentista*. In: SINGER, André; LOUREIRO, Isabel (orgs.). *As contradições do lulismo: a que ponto chegamos?* São Paulo: Boitempo, 2016.

SINGER, A. *Raízes sociais e ideológicas do Lulismo*. In. CEBRAP Novos Estudos, 2009.

SOARES NETO, J. J. *et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar*. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013

SOUZA, A. R de.; PIRES, P. A. G. *As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-65.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

SOUZA, G. P. de. A mercantilização da educação. *Esquerdaonline*. Disponível em: < <https://esquerdaonline.com.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SOUZA, D. C. *A Educação Ambiental Crítica e sua construção na escola pública: compreendendo contradições pelos caminhos da formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

SOUZA, P. R.; FERREIRA, M. M.; BARROS, M. S. F. *História da criação da Escola Pública como instrumento da formação da educação burguesa*. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE E III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia - PUCPR. Paraná, 2009. p. 489- 498.

TEIXEIRA, L. A. *Formação do educador ambiental: reflexões de um professor da escola pública*. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. A formação de professores para a educação ambiental escolar. *Comunicações*. Piracicaba, Ano 22, n. 2, p. 13-33. Ed. Especial, 2015. ISSN Impresso 0104-8481, ISSN Eletrônico 2238-121X DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicações.v.22.n.2.ep13-33>.

TOZONI-REIS, M. F. de Campos; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3, p. 145-162, 2014.

TOZONI-REIS, *et al.* *A inserção da educação ambiental na Educação Básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação?* *Ciência & Educação*, v. 19, p. 359-377, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Políticas públicas para a educação no Brasil: contribuições para compreender a inserção da educação ambiental na escola pública*. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

TOZONI-REIS, *et al.* *Fontes de informação dos professores sobre educação ambiental: o esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho docente*. VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil Ribeirão Preto, 2011.

TOZONI-REIS, M. F. de C. *Fontes de informação dos professores da educação básica: subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental*. Relatório Final - Processo FAPESP no 2007/56374-5, Botucatu, SP, 2010.

_____. *Educação Ambiental: natureza, razão e história*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Metodologia de Pesquisa Científica*. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007. 136 p.

_____. *Princípios metodológicos da Educação Ambiental*. In: Metodologias Aplicadas à Educação Ambiental. São Paulo: IESDE, 2006.

_____. *Temas Ambientais como 'temas geradores': contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória*. *Educar em revista*, n.27, p.93-110, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a07n27.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

TREIN, E. S. *A educação ambiental crítica: crítica de que?* Revista Contemporânea de Educação. v. 7, n 14, Rio de Janeiro, 2012.

VALLE, M. J. Globalização, neoliberalismo e políticas públicas educacionais no Brasil. *Revista Intersaberes*, Curitiba, ano 5, n. 9, p. 92-115, jan/jun 2010.

VEIGA, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. *Um retrato da presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão*. Brasília: INEP, 2006. 25 p. (Série Documental).

VEIGA, I. P. *Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória*. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez, 2003.

_____. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14a edição Papyrus, 2002.

VIOLA, E. *O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável*. In: GOLDENBERG, M. (coord.). *Ecologia, ciência e política*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

ANEXO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, Ensino Médio e Educação Profissional - CEFAF

Roteiro de Mapeamento das Ações de Educação Ambiental das Escolas da Diretoria de Ensino - 2015

Diretoria de Ensino:

Unidade

Escolar: _____

Endereço:

Município: _____

E-mail da UE:

Telefone da UE:

Nome do(a) Diretor(a):

Nome do(a) Professor(a) Coordenador(a):

1. A Educação Ambiental está inserida no Projeto Político Pedagógico da escola?

() Sim

() Não

Se sim, como? Se não, por quê?

Observação: se julgar pertinente, inserir em anexo o texto do PPP que versa sobre Educação Ambiental.

2. No planejamento da escola qual(is) ação(ões) foi(ram) realizada(s), está(ão) em andamento e/ou está(ão) prevista(s) para 2015?

3. Mencione os temas/conteúdos curriculares desenvolvidos.

4. Aponte as metodologias/estratégias utilizadas.

5. As ações em EA realizadas tem como base qual(is) concepção(ões) teórica(s) de Educação Ambiental? Se sim, indique.

6. Indique quais são os atores envolvidos nas ações de Educação Ambiental de sua escola:

- () Professor(a). Disciplinas:
- () Aluno(a)
- () Diretor(a)
- () Vice-diretor(a)
- () Professor(a) Coordenador(a)

- () Funcionários. Quais?
- () Pais/responsáveis
- () Comunidade do entorno
- () Programa Escola da Família
- () Parceiros. Indicar:

7. Como é feito o registro das ações de Educação Ambiental desenvolvidas na escola?

8. Sua escola possui espaços de diálogo? Se sim, aponte entre as alternativas e, se for o caso, descreva outros espaços.

- () COM-Vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida)
- () Grêmios Estudantis
- () Outros. Quais?
- () Não possui espaços de diálogo.

9. A escola participou da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente em 2012/2013?

- () Sim
- () Não

Se sim, mencione o nome e as principais propostas do projeto de ação.

10. Considerando as propostas do plano de ação construído durante a IV CNIJMA, indique:

- () continuaram com apoio do PDDE Escolas Sustentáveis (Programa Dinheiro Direto na Escola)
- () continuaram sem o apoio do PDDE Escolas Sustentáveis
- () não continuaram

11. Caso a escola tenha aderido ao PDDE Escolas Sustentáveis, indicar as contribuições do programa na implementação da Educação Ambiental na escola:

11.1. Caso a escola não tenha aderido ao PDDE Escolas Sustentáveis, apontar as dificuldades:

12. Com o desenvolvimento das ações de Educação Ambiental, indique quais resultados (qualitativos e/ou quantitativos) foram observados.

13. Os profissionais da escola participaram entre 2014 e 2015 de alguma ação formativa (Orientação Técnica, Curso, Seminário, Encontros, entre outros) promovida pela Diretoria de Ensino e/ou outras instituições? Se sim, indicar.

14. Aponte que tipo(s) de apoio pode(m) contribuir para a construção de uma Escola Sustentável.

15. Se julgar necessário, insira observações e/ou comentários.

APÊNDICE

***A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA ESCOLA:
resistência à crítica ou ao próprio conhecimento?***

O difícil processo de desenvolvimento desse estudo sobre como chegam as políticas públicas nacionais de educação ambiental nas escolas de educação básica de um município paulista, fez com que as dificuldades e obstáculos encontrados se configurassem, em si, o objeto de pesquisa. Ao considerarmos todo o percurso percorrido, percebemos que todas as tentativas para a realização da pesquisa – e suas reconfigurações – constituíram-se em ponto de partida para as análises. Se, por um lado, essas dificuldades e obstáculos mostraram um retrocesso na formulação das políticas públicas de educação ambiental escolar como também um retrocesso no processo de inserção da educação ambiental nas escolas de educação básica – via políticas públicas ou sem elas -, já analisados no corpo deste estudo, indicaram também a enorme resistência da escola à participar da pesquisa proposta. Essa resistência nos chamou atenção ao ponto de nos interessar saber, explicitar, analisar e socializar se o que torna tão difícil as pesquisas dentro da escola pública é enfrentado por muitos de nossos pares pesquisadores.

Deste modo, a fim de responder a essas indagações levantamos junto aos alunos do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência da UNESP *campus* de Bauru/SP, mais dados referentes a esse problema que emergiu das experiências relatadas aqui.

Este Apêndice apresenta os dados obtidos nos questionários enviados e nas entrevistas realizadas com esses alunos. Esses questionários e entrevistas tiveram como objetivo identificar e discutir as dificuldades e/ou desafios percebidos pelos alunos da Pós-graduação ao longo da realização de suas pesquisas nas escolas. Suas respostas nos auxiliaram a compreender melhor as relações que se estabelecem entre a universidade e a escola básica.

Recorrendo a esses pós-graduandos que já desenvolveram e desenvolvem pesquisas de mestrado e doutorado em escolas públicas, ao longo dos últimos dez anos – o período que definimos - passaram pelo Programa de Pós-graduação 395 alunos, destes, 204 mestrandos e 191 doutorandos. Assim, 395 *e-mails* foram enviados aos alunos e ex-alunos do Programa, como mostra a tabela 1.

Tabela 1. Distribuição dos alunos da Pós-graduação em Educação para Ciência por curso e ano

CURSO	ANO										TOTAL
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Mestrado	0	15	15	19	14	18	22	30	18	28	204
Doutorado	11	9	13	21	9	19	21	25	17	25	191
TOTAL	11	24	28	40	23	37	43	55	35	53	395

As questões colocadas para eles tinham, como objetivo inicial identificar aqueles que desenvolvem ou desenvolveram suas pesquisas em escolas, bem como as dificuldades enfrentadas para a entrada nas escolas.

Dos questionários enviados, 15 *e-mails* “voltaram”, o que era de se esperar, principalmente se observarmos que os usuários destes endereços eletrônicos correspondem, principalmente, àqueles que cursaram a Pós-graduação entre os anos de 2007 a 2009. Por outro lado, dos demais enviados o retorno foi pequeno: apenas 28 responderam à pergunta sobre a coleta de dados nas escolas. Com isso, tivemos o cuidado de explorar o banco de teses e dissertações do Programa e buscar quais delas, considerando o período a ser investigado – 2007 a 2016 -, tinham como *lócus* de pesquisa a escola pública, identificado no título e no resumo. Quando não havia a menção nestes tópicos, recorreremos à análise da metodologia da pesquisa.

Durante essa etapa identificamos 72 dissertações e 26 teses que tem a escola como campo de investigação. Notamos também, que nem todos os trabalhos estão depositados na biblioteca virtual, pelo menos 30 –trabalhados não estavam disponíveis na plataforma: 11 teses e 19 dissertações. Vale destacar que os mestrandos dos anos de 2015 e 2016, o que corresponde a 48 alunos, e os doutorandos dos anos de 2013 a 2016, o equivalente a 88 pós-graduandos, devido ao prazo que ainda possuem para finalização e envio de suas dissertações e teses, não enviaram suas pesquisas à biblioteca virtual, sendo assim, não foi possível identificar nessa etapa da análise, o campo de 136 pesquisas.

Deste modo, diante dos dados alcançados, criamos uma nova lista de *e-mails* com os que desenvolveram suas pesquisas na escola. Identificamos na busca realizada na biblioteca virtual, 98 alunos, somado aos 30 que não tem o trabalho publicado no

ambiente virtual e os que ainda encontram-se em fase de desenvolvimento (136 alunos). Assim, reenviamos 264 questionários. A tabela 2 abaixo ilustra estes dados.

Tabela 2. Distribuição das pesquisas do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência

Curso	Pesquisa na escola Biblioteca Virtual	(%)	Pesquisas em desenvolvimento	(%)	Pesquisas não publicadas	(%)	Total de alunos
Mestrado	72	51,7	48	34,5	19	13,6	139
Doutorado	26	20,8	88	70,4	11	8,8	125
Total	98	37,1	136	51,5	30	24	264

Faz-se necessário destacar que contamos como auxílio da Secretaria da Pós-graduação, que encaminhou também os questionários a esses alunos, o que surtiu o efeito desejado, pois rapidamente diversos questionários retornaram respondidos.

É preciso considerar que a intenção aqui, que agora se tornou um levantamento paralelo ao estudo das políticas públicas de educação ambiental nas escolas de educação básica, não se restringe à identificação das pesquisas dos alunos e ex-alunos da Pós-graduação realizadas em escolas. Nossa intenção com a coleta desses dados com os pós-graduandos que desenvolveram suas pesquisas na escola pública foi o avaliar a análise das dificuldades encontradas nas escola públicas quanto à pesquisa em educação

Para esse levantamento, os questionários respondidos nos levaram à realização de entrevistas semiestruturadas com os pós-graduandos, lançando sempre a questão: “*Quais as dificuldades encontradas por você ao realizar sua pesquisa na escola?*”.

Com isso, obtivemos como participantes da pesquisa 58 alunos, 28 pós-graduandos que responderam ao questionário e 28 que participaram por meio das entrevistas.

DADOS QUANTITATIVOS

O período de coleta de dados com os alunos foi de julho a setembro de 2017 e as respostas ao questionário enviado via *e-mail* levaram cerca de 22 dias para retornarem.

Os dados aqui apresentados referem-se a combinações de respostas a duas questões: a primeira com o objetivo de identificar a realização de pesquisa na escola e a segunda de identificar as dificuldades encontradas pelos alunos no desenvolvimento dessas pesquisas.

Dos 395 *e-mails* enviados inicialmente, 28 (7%) retornaram, como pode ser observado na Tabela 3. O percentual dos questionários retornados foram praticamente iguais entre os cursos de mestrado e doutorado e muitos deles, ao retornarem, indicaram que: ou o aluno não havia realizado sua pesquisa na escola ou apresentavam respostas genéricas demais, exigindo a utilização da entrevista, como nova técnica de pesquisa.

Tabela 3. Questionários retornados por curso (mestrado e doutorado) e ano de ingresso

ANO	MESTRADO (ALUNOS)	DOUTORADO (ALUNOS)	MESTRADO QUEST.RETORNADOS	(%)	DOUTORADO QUEST.RETORNADOS	(%)
2007	0	11	0	0	1	9
2008	15	9	0	0	0	0
2009	15	13	0	0	1	7,6
2010	19	21	2	10,5	1	4,76
2011	14	9	2	14,2	1	0
2012	18	19	2	11,1	0	0
2013	22	21	3	13,6	2	4,76
2014	30	25	2	6,6	4	12
2015	18	17	1	5,5	1	11,7
2016	28	25	1	3,57	3	8
TOTAL	204	191	14	6,37	14	5,75

Como notamos, dos 204 alunos de mestrado, 14 (6,86%) retornaram o questionário e dos 191 alunos de doutorado, 14 (7,32%) enviaram suas respostas. Assim, devido ao baixo índice de retorno dos questionários elaborei uma nova lista de *e-mails* estabelecendo contato com os alunos via *e-mail*, bem como via “redes sociais”. Assim, 264 questionários foram reenviados. Destes, 28 (10,6%) retornaram e concordaram, quando necessário, com a realização da entrevista *online*, como ilustra a Tabela 4.

Tabela 4. Questionários retornados (após o reenvio) por curso e ano de ingresso

Curso	Pesquisa na escola Biblioteca Virtual	(%)	Pesquisas em desenvolvimento	(%)	Pesquisas não publicadas	(%)	Questionários retornados	(%)
Mestrado	72	51,7	48	34,5	19	13,6	15	10,7
Doutorado	26	20,8	88	70,4	11	8,8	13	10,4
Total	98	37,1	136	51,5	30	24	28	10,6

Dos 264 contatos estabelecidos, 28 (10,6%) se dispuseram a participar da pesquisa, relatando suas dificuldades em realizar a pesquisa na escola, por meio de entrevistas, via *Skype* e *Messenger*, assim, obtivemos como participantes desse levantamento, 56 (21,2%) alunos da Pós-graduação, o que pode ser considerado como um índice adequado para identificar as dificuldades em relação ao desenvolvimento da pesquisa na escola em geral e à educação ambiental em particular nos cursos estudados, mesmo que a expectativa fosse de um índice maior de participação por tratar-se de um levantamento na universidade pública, particularmente num Programa de Pós-graduação, onde a atividade de pesquisa é central e muito valorizada. Os alunos que receberam os questionários são, em geral, além de pesquisadores, professores.

Sabemos que a escola pública é bastante valorizada como *lócus* de pesquisa pelos alunos dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência, aparecendo em 98 (37,1 %) das pesquisas do Programa, o que reforça a possibilidade de termos, neles, sujeitos de um estudo cuja intenção é investigar como tem sido o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas nesse campo de estudo.

O objetivo no envio do levantamento nesse primeiro momento, do envio dos questionários, foi obter respostas a seguinte questão: *Quais as dificuldades encontradas por você ao realizar sua pesquisa na escola?*

Os dados obtidos pelo questionário e as entrevistas realizadas com os 56 pós-graduandos foram organizados em diferentes categorias. Deste modo, é importante deixar claro que essas categorias emergiram de expressões presentes nas próprias falas dos pós-graduandos e, que estão divididas em categorias para auxiliar nas análises e compreensão da situação posta, ou seja, estão estreitamente relacionados e compõem uma totalidade que não deve ser compreendida de forma fragmentada.

Nos concentramos em captar da forma mais precisa a compreensão dos participantes deste levantamento no que diz respeito às dificuldades por eles enfrentadas ao desenvolverem suas pesquisas na escola, assim como manter as expressões por eles mencionadas. E a partir de então, selecionamos e organizamos as expressões mencionadas por um número maior de respostas, resultando nas categorias apresentadas na tabela 5. Um mesmo participante poderia dar uma ou mais respostas.

Tabela 5. Dificuldades dos alunos da Pós-graduação para a realização da pesquisa na escola

Dificuldades	Mestrado (29 alunos)	(%)	Doutorado (27 alunos)	(%)	Total
Professores desinteressados	15	51,7	8	29,6	43,4
Relação universidade e escola	1	3,4	2	7,4	5,7
Pais de alunos	1	3,4	0	0	1,9
Organização da escola pública	1	3,4	0	0	1,9
Gestão autoritária	18	62	14	51,2	60,4
Função da escola e da pesquisa	2	6,9	3	11,1	9,4
Não houve dificuldades	4	13,8	3	11,1	13,2

Considerando os temas mais significativos do ponto de vista quantitativo, as respostas foram agrupadas em: “falta de interesse dos professores”, por “gestão autoritária” da escola e, por último, “não houve dificuldades”.

Dos 56 participantes, 23 (43,4%) indicaram a *falta de interesse dos professores* como a principal razão que dificultaram a realização de suas pesquisas. Observamos assim que, de acordo com os pós-graduandos, a pesquisa acadêmica vem sendo desvalorizada pelos professores da escola pública de diferentes redes de ensino, visto que os alunos do Programa de Pós-graduação realizaram suas pesquisas em escolas públicas municipais e estaduais de diferentes regiões do Brasil. Entretanto, reiteramos que essa afirmação emergiu do entendimento e compreensão dos pós-graduandos. Enfatizamos tal dado, uma vez que conforme o referencial teórico utilizado nessa pesquisa e a nossa compreensão, no que tange a profissão professor, as condições de precarização da

profissão dificultam todo trabalho educativo, incluindo a “valorização” da pesquisa acadêmica.

De outro modo, diríamos que por parte do professor há o interesse na pesquisa e, inclusive na produção de conhecimento, todavia, ocorre que devido às inúmeras exigências do trabalho do professor, as quais são muito mais tarefas e tecnicistas, decidir em fazer o que lhe é exigido hierarquicamente e participar de uma pesquisa em que ele se sentirá avaliado e, em sua percepção, ainda mais desvalorizado, e que não tem como objetivo de contribuir de forma imediata com a realidade concreta de seu trabalho na escola, o professor escolhe responder apenas aquilo que lhe é exigido pelo sistema.

Outra dificuldade encontrada pelos pós-graduandos na realização de suas pesquisas na escola, e que teve maior expressão neste estudo pode ser identificada como a *gestão autoritária*, indicada por 32 (60,4 %) deles. Esse dado vem reforçar as dificuldades encontradas durante a realização desse estudo. Mas, é importante destacar que a “ausência de dificuldades” foi a terceira resposta mais expressiva dos alunos participantes, aparecendo em 7 (13,2%) delas. As justificativas para esse fato vão desde o contato mediado por “conhecidos” (professores, coordenadores, amigos...) ao interesse da gestão no desenvolvimento da pesquisa.

DADOS QUALITATIVOS

Os dados qualitativos do levantamento, à primeira vista, seriam organizados também em diferentes categorias. No entanto, ao dedicarmos um olhar mais apurado identificamos a necessidade de definir uma categoria única, aquela captada pelo pesquisador que possibilita tomá-la como ponto de partida, articulando-a ao conjunto dos coletados.

Contudo, qual o ponto de partida para pensar a relação entre a universidade, a escola e a educação ambiental, que seja síntese a ponto de conter todos os elementos importantes para análise?

Definimos então, como categoria simples, capaz de reunir desde as razões que levam os professores a “desinteressarem-se” pela participação nas pesquisas científicas nas escolas públicas, aos argumentos dos agentes institucionais educativos que, representantes do Estado, agem de forma autoritária, resistem e até inviabilizam as pesquisas no geral e, particularmente as pesquisas em educação ambiental no espaço

escolar, a categoria que responde a essas preocupações foi definida como: “*A organização da escola pública*”.

Além daquilo vivido durante todo processo de pesquisa na rede pública estadual e municipal que se constituíram em campo de pesquisa para esse estudo, busquei dados acerca das dificuldades das pesquisas na escola que se referiam à *organização da escola pública* diretamente nas respostas dos pós-graduandos. As respostas foram organizadas, neste Anexo, em três grupos segundo as dificuldades elencadas por eles e serão discutidas à luz da categoria síntese de múltiplas determinações que emergiu, exatamente da organização desses grupos, que é a organização da escola pública.

OS PROFESSORES

Durante as entrevistas, a organização da escola pública como instituição social, embora expressamente colocada nas questões, teve resposta diretas insignificantes do ponto de vista quantitativo. Mesmo que tenhamos usado a estratégia de colocá-la a partir da própria fala dos pós-graduandos sobre outras questões abordadas, não obtivemos resposta da maioria deles. Observamos que muitos dos pós-graduandos entrevistados expressam suas percepções da profissão professor pela ideia de que, apesar do professor constituir parte integrante da escola, o desempenho de suas funções é inerente à organização histórica da escola pública. No entanto, esta expressão assume contornos diferentes nas diferentes falas.

Podemos identificar nas respostas obtidas nesse levantamento dois aspectos para análise: como o professor se relaciona com a escola e a pesquisa e como ele deveria se relacionar. Quanto ao primeiro, os pós-graduandos afirmam que os professores vêm se afastando da escola, perdendo seu interesse, tanto pelas atribuições diárias, como por trabalhos “externos” a ela – as pesquisas científicas, por exemplo. Quanto ao segundo aspecto, a maioria deles percebe o professor como integrante da escola e da pesquisa científica, com as quais deveria ter uma relação parceria, como podemos observar:

Acredito que a principal dificuldade que encontrei foi a indisposição e desinteresse inicial para a formação de grupos de estudos com os professores. Muitos deles, visto que a escola era grande, então possuía também um grande quadro de professores, justificaram seu desinteresse dizendo que já participaram de muitas pesquisas, já contribuíram o suficiente, hoje não tem mais interesse em responder perguntas dos alunos de faculdade ou de qualquer outro tipo de pesquisa que envolve seu trabalho como docente.

Temos aqui uma resposta reveladora de uma situação bastante comum. Se analisarmos essa resposta de forma mais aprofundada, vemos que a resistência dos professores das escolas de educação básica em participar de uma pesquisa acadêmica não pode ser tratada apenas como “falta de interesse”, sem levar em conta os seus condicionantes. O modo como está historicamente organizada a escola pública no Brasil, agravando-se ainda mais se considerarmos a orientação atual das políticas neoliberais na organização da educação, que traz a flexibilização das funções do trabalho do professor, intensificando a precarização da profissão, comprometendo o desenvolvimento de sua produção autônoma e implicando na realização do trabalho sem satisfações e motivações.

Outro pós-graduando destaca, além do desinteresse a justificativa de que pesquisas acadêmicas não são exigências da escola, exteriores à ela e a eles:

O que me atrapalhou um pouco foi a indisposição de alguns professores em participar da minha pesquisa. O que pude perceber é que poucos professores têm interesse em se envolver, com trabalhos, que como eles dizem “são fora da escola”, isto é, não são exigidos pela escola ou Diretoria de Ensino.

O que nos chama a atenção nessas respostas, que reforçam o que foi vivido neste estudo, é que a produção de conhecimento sobre a escola e os processos educativos, pela pesquisa acadêmica não conseguem ser considerados pertencentes a escola. Se por um lado a organização da educação escolar sob o ideário das políticas neoliberais aprofunda a precarização do trabalho docente, impedindo que o professor desenvolva o trabalho educativo em forma de práxis, se envolvendo com a educação voltada à transformação da realidade dos filhos da classe trabalhadora, subtraindo sua atividade criativa o que resulta na perda do sentido e do compromisso com a profissão, por outro a pesquisa acadêmica não tem conseguido chegar até ele como parceira no enfrentamento desse processo de esvaziamento do trabalho do professor como atividade vital, como atividade que o completa e dá sentido para sua vida.

A escola pública sob a doutrina neoliberal, aprofunda as relações educacionais (na ação docente ou na pesquisa) das políticas unidirecionais representadas pelas imposições burocráticas que identificamos também neste estudo. Nesse sentido, essas políticas unidirecionais impedem que os professores reflitam sobre a sua prática docente caracterizando a proletarização do professor que se configura como “um mero executor de tarefas sobre as quais não decide” (CONTRERAS, 2002, p. 35), que no processo de proletarização “perde sua qualificação, isto é, perde os “conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção” (CONTRERAS, 2002, p. 35). Por

consequente, perde "o controle sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência" (CONTRERAS, 2002, p. 35), resultando na desqualificação da profissão e no esvaziamento de sua carreira.

A mesma ideia reforça-se na seguinte fala:

A principal dificuldade foi o envolvimento, a participação dos professores, alunos e coordenadores, por falta de interesse. Penso que esse desinteresse se deve ao fato de eles não se sentirem parte integrante da escola, no sentido de pesquisa. No sentido de não compreenderem o que é uma pesquisa científica e da função que ela tem na e para a escola.

Notamos aqui uma tendência em culpabilizar os professores pelo desinteresse e desvalorização da pesquisa acadêmica. Então, temos aqui indicadores de que a própria pesquisa acadêmica – sobre a escola e o professor – tem dificuldade em compreender os professores como trabalhadores explorados, precarizados, além de não levar em conta os inúmeros encargos práticos e burocráticos que lhes são atribuídos.

Ao não perceber essas condições e, por isso, se identificar também como professor, como um trabalhador precarizado que é, alguns pesquisadores em educação – muitas vezes professores - reproduzem essa tendência de culpabilizar “alguém” pelo fracasso, nesse caso, o professor.

Essa percepção sobre a falta de compromisso e comprometimento dos professores com a escola e o ensino foram também apontadas como razões para que algumas pesquisas tomassem novos rumos:

O descaso e uma falta de compromisso por parte dos professores sem medidas, essas foram minhas dificuldades. Para que você tome dimensão do meu relato, vou lhe contar um dos fatos que me impressionou. Trabalhamos junto dos professores para realizar uma feira de ciências. Nos comprometemos a realizar alguns experimentos juntos com os alunos, os quais trariam dados para minha pesquisa. Trabalhamos exaustivamente na elaboração e teste dos experimentos, além de dispender gastos com os materiais, do nosso próprio bolso. No dia marcado, fomos à escola e ao chegarmos fomos informados de que a data havia sido alterada e que a feira não seria realizada naquele dia. Para aproveitar a nossa viagem, nos colocaram em uma sala com o objetivo de não deixar os alunos com aula vaga. Foi um desastre. Depois disso não voltei mais e abandonei o projeto.

Porém, com um olhar mais atento, compreendemos que não é somente o compromisso do professor com as pesquisas acadêmicas que está em questão, mas sim o fato de que ele está imerso num processo degradado e precarizado de organização da escola pública. Com efeito, os obstáculos e as dificuldades do cotidiano escolar são muitos e, cada vez mais, engessam as ações e as reflexões dos professores, levando-os a reproduzi aquilo que lhes é exigido.

Mais considerações sobre a posição dos professores em relação as pesquisas e suas dificuldades:

Inicialmente minha pesquisa seria desenvolvida com práticas investigativas, e contava com professores da educação básica, como sujeitos da pesquisa. Porém, por falta de comprometimento dos mesmos, devido ao tempo que demandava para realizar as atividades propostas, por ser atividade extra, isto é, não faz parte das atividades diárias deles, por não proporcionar diretamente nenhum benefício almejado por eles. Passados 5 meses na tentativa da realização das atividades e próxima de finalizar a coleta dos dados, todos os professores, que não eram muitos, 8, decidiram deixar de participar da pesquisa. Assim, eu precisei mudar os sujeitos e a direção da minha pesquisa.

Essa situação, a mesma do que vimos nas respostas dos outros participantes desse levantamento, nos estimula a continuar a busca por compreender os determinantes das condições de trabalho desses professores. Ao considerar as interdependências políticas, econômicas e sociais da organização da escola e do trabalho educativo, observamos, assim como destacaram Evangelista e Shiroma (2007) o protagonismo do professor como importante instrumento de condução docente. Os autores discutem que o sobretabalho do professor, expresso por muitos deles em muitos e diferentes estudos sobre a escola e o ensino, se expressa por meio de uma longa lista de situações que resultam no alargamento de suas funções como, por exemplo, atender uma quantidade maior de alunos a cada dia - em decorrência da falta de infraestrutura das escolas que, por exemplo, superlota as salas de aula -, cumprir os conteúdos presentes no currículo, com vistas a preparar os alunos para que obtenham “bom desempenho” nas avaliações externas, participar de mutirões, atividades com a comunidade de entorno, atividades com pais, elaborar e preencher diferentes documentos, controlar situações de violência (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), entre tantas outras funções. Essa situação, presentes no trabalho cotidiano dos professores, muitos mais do que sua “vontade”, compreendida de forma isolada, inviabilizam sua participação em atividades que exigem disponibilidade como a produção de conhecimento pela pesquisa acadêmica.

O retorno que a produção de conhecimentos pela pesquisa acadêmica pode dar à escola e aos professores pela sua participação também foi sentido como uma dificuldade pelos entrevistados:

Nas cidades menores, a dificuldade maior foi encontrar professores que quisessem colaborar com a pesquisa, sem "receber nada em troca", até porque, enquanto agentes investigados na pesquisa, talvez esta não seja uma posição muito agradável.

As precárias condições de trabalho, a desvalorização social, a baixa remuneração do professor da escola pública, que criam condições adversas às iniciativas de participação em quaisquer outras atividades que exigem ainda mais esforço e tempo, são os principais determinantes dessa situação.

E os relatos sobre essa mesma situação continuam:

O projeto de mestrado inicial era formar um grupo de estudo para pesquisa-ação-participativa (PAP) na educação ambiental realizada na cidade de Bauru. Visitei todas as escolas municipais, todas! Apresentei meu o projeto e convidei os professores para participarem de um primeiro encontro de PAP: não rolou. De mais de 100, professores convidados, foi apenas uma. Uma! Como prosseguir com o projeto? Fui obrigada a muda-lo totalmente.

Teixeira (2014), que estudou sua própria trajetória como professor e pesquisador da escola pública, destaca três importantes condições que, em sua interpretação, são fundamentais para a formação de um professor compromissado com a pesquisa em sua prática educativa: “[...] em primeiro lugar, destaco *a necessidade de querer estudar e pesquisar*” (p. 173), pois “não é possível conquistar uma formação efetiva como pesquisador se este não tiver interesse e compromisso em estudar conteúdos, preceitos, técnicas e condições que constituem a profissão docente”. Em segundo lugar, o autor aponta *a importância de ter o compromisso para se criar condições para o desenvolvimento de estudos e leituras sobre pesquisa e educação* (p. 173), visto que as condições de trabalho do professor não permitem tanto investimento em seu próprio desenvolvimento intelectual, e continua:

[...] o aprimoramento e a apropriação do conhecimento didático-pedagógico para o exercício de sua profissão, pois sua função na organização da escola pública se limita a executar tarefas que são pensadas por outros professores na forma de “receitas” expressas em apostilas e livros didáticos, dentre outras tarefas mecânicas e burocráticas que fragmentam suas ações e sua compreensão sobre sua função (TEIXEIRA, 2014, 173).

Em terceiro lugar, Teixeira (2014, p. 174) destaca *a importância de um processo formativo que considere a perspectiva coletiva para a produção de conhecimentos sobre a prática educativa como um ponto de partida para se pensar o trabalho didático na educação básica*. O autor argumenta que os pressupostos da pesquisa participativa da qual fez parte como professor, promoveram um trabalho coletivo e participativo que foi, segundo sua avaliação, fundamental para o seu desenvolvimentos. No entanto, considera, esses pressupostos não fazem parte do cotidiano do professor.

Assim, ao tomarmos a experiência de Teixeira (2014) como referência de análise para a pesquisa participativa na escola, concluímos que articular a pesquisa acadêmica com o cotidiano dos professores na escola ainda é um grande desafio, muito maior do que as condições objetivas do trabalho do professor e da própria pesquisa acadêmica permitem nesse momento. Trata-se, então, de superar os estudos sobre a escola, o professor e os processos educativos, em busca de estudos com a escola e com o professor. Ou seja, como esperar que os professores participem de atividades de pesquisa, que são por sua própria natureza atividades intelectuais, se eles não são formados nem tratados pelo sistema de ensino como trabalhadores intelectuais, que realizam um trabalho que exige condições objetivas para a reflexão, para o desenvolvimento de ações consideradas sob a perspectiva daquilo que chamamos em nosso referencial teórico de *práxis*. Entendendo-a como fundamento do trabalho docente, no sentido de articular teoria e prática para uma ação transformadora, como uma atitude para assumir uma postura emancipatória. Isto é, a uma prática educativa que, movida pelo pensamento dialético e por meio de abstrações, chegue a uma compreensão mais consistente de sua prática social.

Também as representações da relação professor-pesquisador constituem-se em obstáculos para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica na escola:

A escola não colocou barreiras para a minha coleta de dados, mas sim o professor. O professor de Bauru dificultou a participação na pesquisa até cancelar definitivamente substituindo a coleta por outro professor da mesma escola. O motivo aparentemente era medo de um olhar que pudesse “julgar” ou classificar sua metodologia, suas estratégias de ensino.

Esse temor em ser avaliado, julgado, de ser exposto a crítica por parte dos proponentes das pesquisas acadêmicas na escola é um dos obstáculos recorrentes que temos encontrado. Se considerarmos que o contexto que de organização e funcionamento das escolas públicas, onde a hierarquização e as relações de poder e dominação que se estabelecem favorecem enormemente as relações autoritárias no interior da escola enquanto organização social, esse temor é apenas o resultado dessas condições.

Se compreendermos essas relações de poder na escola, compreendemos também o que diz e pensa o professor ao se negar a participar da pesquisa acadêmica que vai além da coleta de dados, mas que empreende análises muitas vezes desfavoráveis a prática pedagógica possível na escola. As relações que se dão no espaço escolar, particularmente entre professores, coordenadores e diretores, se formam a partir de práticas políticas disciplinatórias, fundadas na permanente vigilância. Isso significa manter o professor sob

um constante olhar, engessando suas práticas, delegando a ele o desenvolvimento de atividades que descaracterizam a sua função.

Além disso, os pesquisadores acadêmicos, formados ou em formação, são – ou serão - mais bem remunerados do que o professor, ou seja, além de toda precarização de seu trabalho nas escolas, sente-se inferior ao pesquisador, ainda que raramente perceba os determinantes dessa sua condição.

E outra fala sobre a relação professor-pesquisador, mas destacando a relação pesquisa e escola:

A principal dificuldade foi conseguir ser aceita pelas professoras de Ciências, demoraram a me autorizar a entrada em sua sala de aula, ou mesmo a aceitar a realização da entrevista, alegando que não queria ninguém “botando reparo” em suas aulas. Ficou claro o receio das professoras, a ponto de parecer que eu queria “vigiar” suas aulas. Mas com persistência e conversa, tentando explicar a importância da pesquisa para a escola, enfatizando a importância da produção do conhecimento, consegui realizar a pesquisa com pelo menos duas professoras.

Mais indicadores de que o temor pela avaliação, julgamento e crítica tencionam as relações entre os professores e os pesquisadores apareceram nas entrevistas:

A maior dificuldade encontrada foi com relação à observação de aulas. Eu previa observar aulas de uma professora, mas após o primeiro dia de observação ela me disse que não iria se sentir confortável com minha presença ali, recusando-se assim a continuar participando da pesquisa. Assim, foi descartado esse método de coleta. Então, eu tive que desistir de fazer as observações com essa professora em específico. Foi necessário repensar a coleta de dados, então considerei a entrevista uma boa opção, mas novamente esbarrei na questão do receio dos professores em terem suas falas gravadas. Mesmo assim, minha coleta de dados do mestrado aconteceu sim nas escolas, por meio de entrevistas, mas como você pôde perceber eu tive que descartar a proposta de observar aulas, porque percebi que teria resistência por parte dos professores para isso.

Um outro ponto importante para consideração das condições objetivas de trabalho dos professores das escolas públicas de educação básica que estão também relacionados aos obstáculos e dificuldades da pesquisa acadêmica nessas escolas, diz respeito ao fato de que eles carregam uma história de escolarização e formação fragmentada e precária. Deste modo, compreender a formação inicial dos professores é fundamental para entendermos essa “resistência” à pesquisa acadêmica e, de certo modo, ao próprio conhecimento. Muitos autores tem tratado da formação docente e sua precarização, inclusive pelo aligeiramento dos cursos de licenciatura.

Lembremos que as políticas educacionais de forma geral e a formação dos professores particularmente têm se adequado às diretrizes das agências de financiamento internacionais, obrigando com que a formação inicial dos professores responda diretamente às demandas do mercado: formação em menor duração e menor custo,

particularmente como propõe a educação à distância (MAZZEU, 2011). Essa formação “rápida” e com menor custo determina que tipo de professor as instituições de ensino superior devem formar, sem perder de vista as demandas sociais e econômicas. Sob as orientações neoliberais de eficiência e eficácia, as ideias de professores como profissionais técnicos, realizadores de tarefas práticas, que tem base na racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002), ganham espaço.

Compreendemos, portanto, que uma formação precária e fragilizada, sem proporcionar reflexões acerca da realidade concreta da profissão de professor, de suas condições de trabalho, das relações que se dão permanentemente no interior da escola e das possibilidades de superação dessa realidade, estão no horizonte da resistência dos professores frente às pesquisas acadêmicas, e o pesquisador é temido como uma figura a mais à “vigiar” sua prática pedagógica.

O distanciamento entre a universidade e as escolas de educação básica também apareceu nas entrevistas com os alunos de pós-graduação que participaram deste levantamento:

Acho importante acrescentar que quando a primeira professora pediu para que as observações de suas aulas fossem finalizadas, eu tentei explicar a ela sobre a importância da parceria entre a escola e a universidade, falei que a pesquisa científica se trata de produção de conhecimento e que tudo isso ocorre por conta de coletividade e parcerias, que então a escola precisa ser parceira da universidade. Mas ela não concordou e assim como outros professores, enxerga uma longa distância entre a escola e a universidade.

Se as condições objetivas de trabalho nas escolas de educação básica, que resultam da organização da escola de forma hierárquica e autoritária são elementos explicativos da resistência à pesquisa acadêmica que estamos tratando aqui, um outro elemento de fundamental importância para compreendermos essa resistência está na própria Universidade. Sabemos que as universidades passam, em muitos países do mundo e particularmente no Brasil por crises, às vezes mais às vezes menos aprofundadas, durante toda sua história. Pensemos, primeiramente em sua caracterização:

[...] é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUI, 2003, p. 5).

Numa concepção crítica da realidade social, enquanto instituição social a Universidade, que se ocupa da produção e disseminação do conhecimento, volta-se

também para a transformação social. Contudo, em crise ela vem deixando, como nos ensina Chauí (2003), de ser uma instituição social, e se caracterizando muito mais como organização social. Mas, o que isso significa? Essa mesma autora caracteriza, nessa perspectiva, uma instituição social com objetivos fora dela mesma, isto é, com objetivos públicos, com compromissos que não se referem apenas ao seu funcionamento interno, mas que se voltam – republicana e publicamente – para a sociedade, que as cria e mantém. Por outro lado, uma organização social volta-se para seu próprio funcionamento, volta-se para a eficiência e a eficácia conceituadas no ideário neoliberal para as políticas educacionais, o que, além de desfigurar o caráter público das universidades públicas, escancara as possibilidades de entrada da iniciativa privada no “mercado” educacional brasileiro de educação superior.

Uma organização difere de uma instituição porque se define por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 1998, p. 27).

A educação superior compreendida como *mercadoria*, essa Universidade, com características de organização social, assemelha-se à uma empresa, que opera em busca da eficiência e da eficácia, compreendidas como produtividade, além de promover a competitividade entre elas assim como no seu interior. Pires e Tozoni-Reis (1999) compreendem que dentro do ideário neoliberal uma das estratégias dos governos para conquistar as reformas no ensino superior, “uma política privatista dissimulada”, foi se desobrigar e se desresponsabilizar com o financiamento da educação, abandonando as Universidades até que, no “esgotamento e estrangulamento”, elas aceitassem se reorganizar em busca da qualidade e da eficiência.

Essa contradição entre Universidade/instituição social e universidade/organização social contribui para criar diferenciadas instituições de ensino superior, com tarefas também distintas, no que diz respeito à produção e à transmissão dos conhecimentos, tarefas marcadamente “interessadas”, no sentido gramsciano que compreende a escola interessada, como aquela que forma para o trabalho, abandonado a formação plena e

integral, compreendida aqui como um processo de humanização, onde a produção e distribuição da cultura não têm lugar (PIRES, TOZONI-REIS, 1999).

A ambiguidade da Universidade organização/instituição enfraquece a capacidade de discernimento entre as pesquisas que atendem demandas sociais e as de interesse privado, perdendo, nesta proposta, “[...] a articulação - a indissociabilidade - entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, teríamos instituições de ensino e instituições de pesquisa (a extensão desapareceria?) de diferentes padrões de qualidade” (TOZONI-REIS, 1999, p. 37), gerando instituições coerentes com a lógica de funcionamento do capitalismo, o que acarretando em “alto risco para a produção, independente de conhecimentos e elaboração da cultura, pois as decisões sobre a pesquisa, por exemplo, passam agora a ser dirigidas segundo as necessidades do mercado” (TOZONI-REIS, 1999, p. 37).

No meio dessa e de outras crises de identidade e de legitimidade, as universidades públicas tentam manter seu compromisso com o estudo da escola pública no Brasil, ainda que com muita dificuldade em colocar-se como parceira dessas escolas, e não como seu “fiscal”. Se relacionarmos essas questões acerca da educação superior, especialmente esse grande parte dos professores da educação básica serem formados em instituições de educação superior privadas – que se caracterizam de forma ainda mais radical como organização social – compreendemos ainda melhor o distanciamento entre as escolas e as universidades, o que nos traz mais elementos para compreender a resistência das escolas à pesquisa acadêmica.

Embora a escola seja um tema bastante valorizado nas pesquisas científicas de modo geral, e no Programa de Educação para Ciência em particular, pudemos perceber que as análises empreendidas pelos pesquisadores, participantes desse estudo, se distanciam de temáticas sociais mais críticas, a partir da produção científica fundamentada nas ciências humanas, como as pesquisas que buscam analisar os condicionantes, por exemplo, da empobrecida e precária formação do professor, da proletarianização a que são submetido na sua condição de trabalho, do autoritarismo e burocratização imposta pelos agentes educativos, condições essas determinadas por políticas públicas de educação sob orientação do modelo neoliberal.

Considerando os fundamentos teórico-metodológicos assumidos nessa pesquisa, compreendemos que a distância entre Universidade/pesquisa e escola se dá como resultado de um sistema que não privilegia a articulação do conhecimento científico decorrente do ensino e da pesquisa enquanto ação transformadora, isto é, a transformação das Universidades – inclusive as públicas - em “empresas” que tem como principal

objetivo a eficiência e a eficácia econômicas, secundariza-se – até o desaparecimento - as necessidades da comunidade onde a universidade se insere. Sem interação Universidade/escola e sem compromisso com a transformação da realidade social, a universidade pública perde legitimidade.

É interessante observar que nas respostas dos entrevistados sobre a realização de pesquisas na escola, está muito presente a argumentação de que o “professor” é o ponto nevrálgico de suas dificuldades. Mas, uma das entrevistadas avançou um pouco mais no que diz respeito às razões que levam os professores a resistir ou recusar a participação em pesquisas:

Minha principal dificuldade foi a baixa adesão do corpo docente. Porém, essa falta de interesse se relaciona (dentre vários outros fatores) com a sobrecarga de trabalho e também pelo distanciamento entre o que se produz na universidade e a divulgação desses resultados na escola. Muitos professores comentavam sobre isso, e diziam que os que “pesquisam” não sabem o que ocorre realmente em uma sala de aula. Os professores que trabalharam comigo foram ótimos e muito dedicados, buscaram desenvolver as aulas de Ciências com metodologias diferenciadas e com uso de recursos diversos (diferente do modo como realizavam em sua rotina). No entanto, outro problema que foi evidenciado pelos próprios professores: a dificuldade de realizar ações inovadoras e/ou diferenciadas, de caráter prático/investigativo (especialmente nas aulas de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental), em razão do tempo restrito disponibilizado para a disciplina na carga horária e também pela cobrança excessiva por resultados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (foco nas avaliações externas aplicadas pelo governo estadual/federal). Portanto, muito do que discutimos como exemplos de boas práticas para as aulas de Ciências com as crianças, podem encontrar barreiras para se efetivar de fato.

Vale ressaltar que os pós-graduandos do Programa de Educação para Ciência, os sujeitos dessa pesquisa, normalmente são formados em Química, Física, Matemática, Biologia e, uma parcela menor, em Pedagogia e em função de sua formação carregam, por vezes, uma concepção de ciência centrada também na racionalidade técnica. Concepção essa que separa teoria e prática, assim como separa a pesquisa em educação da realidade escolar complexa. Assim, por desconhecerem a realidade concreta da escola, ao saírem para enfrentá-la, por meio de suas pesquisas, desprovidos de um referencial mais crítico ao se depararem com as dificuldades não captam as contradições da escola, reflexo das contradições da sociedade.

Compreendemos, que essa concepção não contribui para a compreensão da realidade de trabalhador da educação, e assim, por não se identificam como professores, eles, assim como protagonizam sozinhos a crise na escola pública segundo a percepção de muitos setores da sociedade, protagonizam também solitariamente as dificuldades encontradas pela pesquisa acadêmica na escola.

Estudos que tem a escola como campo, e professores como sujeitos de pesquisas, poucos são os projetos que os tratam como participantes da pesquisa, a ponto de propor que eles produzam coletivamente - pesquisadores e professores/pesquisadores – os conhecimentos. O mais comum é que o pesquisador acadêmico, com sua própria concepção de ciência, vê o professor, sujeito da pesquisa como objeto – para usar uma terminologia muito recorrente na pesquisa -, como um mero fornecedor de dados, com quem não estabelece nenhum envolvimento. Lembremos que a objetividade e o distanciamento entre os pesquisadores e seus sujeitos/objetos é uma qualidade defendida pela concepção mais tradicional de ciência. As formas como chegam nas escolas, como encaram e lidam com as contradições e conflito existentes, é reflexo de sua própria formação como pesquisador.

Embora as áreas de educação e ensino na pesquisa científica no Brasil tenham já produzido muito conhecimento sobre a escola, os professores e os processos educativos, quantas delas chegam a escola e ao professor como possibilidades para uma outra prática escolar? No estudo do GPEA intitulado Fontes de Informação dos professores da educação básica sobre educação ambiental, que gerou algumas publicações (TOZONI-REIS, 2010), (TOZONI-REIS, *et al.*, 2011), (TOZONI-REIS, *et al.*, 2013) , a principal conclusão foi que, mesmo considerando que as publicações acadêmicas em educação ambiental tenham se avolumado nos últimos 20 anos, esses professores estão muito distantes destas publicações.

É necessário que o professor tenha condições para o desenvolvimento de estudos, pois além de ter que cumprir as atividades que lhe são atribuídas como professor, ele ainda tem que dedicar o pouco tempo de descanso para desenvolver seus estudos, sem contar as tantas tarefas que ele realiza em casa, como elaborar e corrigir provas, montar aulas, preparar-se para desenvolvê-las, entre outras tarefas. Penso que assim, o professor teria mais condição de pensar sobre sua profissão e a relação que ela tem com a pesquisa.

Mais uma vez temos aqui referência às condições de trabalho dos professores como pano de fundo da resistência a pesquisa. Saviani (2009, p. 153) relaciona-as aos processos formativos – iniciais e permanentes - argumentando que a precariedade nessas condições são determinantes das condições precárias da educação e do ensino:

[...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Sob a clássica doutrina liberal, o modo capitalista de produção produz, intencionalmente, condições de trabalho alienadas e alienantes, como demonstra a teoria da economia política formulado no Método Materialista Histórico e Dialético. Mas, a trajetória histórica do liberalismo trouxe para os dias atuais essa versão neoliberal que determina condições de precarização ainda mais aprofundadas para os trabalhadores, inclusive aqueles que se dedicam ao trabalho educativo. Não é difícil observar que a organização da escola pública enfraqueceu a organização coletiva da categoria, a luta histórica por melhores salários e condições de trabalho.

Tudo isso resulta numa situação que obriga com que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor esteja condicionada a desenvolver-se acriticamente, de modo a impossibilitar ou inviabilizar as manifestações mais críticas, autônomas, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico (FIDALGO E FIDALGO 2009).

Nessas condições, a profissão docente exige, como nos ensina Mészáros (2005, p.35), a radicalização da luta:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser se não o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenha o mesmo espírito.

Sabemos dos obstáculos e dificuldades do cotidiano escolar e os entrevistados egressos do Programa de Pós-graduação, ainda que não tenham demonstrado reflexões muito profundas em relação a isso – nem é possível em situações dessa natureza -, indicam que, cada vez mais, as ações e as reflexões dos professores são dificultadas, engessadas pelas formas históricas com que se organiza a escola no Brasil hoje. Isso nos aponta a necessidade de formação inicial e permanente de qualidade, com vistas a criar condições para enfrentar os obstáculos e as dificuldades impostas pela organização do trabalho didático na escola pública. E para isso, os projetos de pesquisa que se realizam ali, se cuidarem da participação dos professores e investirem na produção coletiva de conhecimentos, podem trazer grande contribuição para a formação permanente.

A GESTÃO

A escola pública enquanto instituição social é organizada e regida por ideias administrativas de gestão, planejamento, execução e produto final. Gestada e gerida numa sociedade injusta e desigual, atua de modo a assegurar o desenvolvimento e manutenção da ordem posta, fundada no modo capitalista de produção e que tende a reproduzir e perpetuar a injustiça e a desigualdade (MACHADO, 1998). Lembremos que o caráter contraditório das sociedades sob este modo de produção não é um resultado indesejado, mas é inerente à sua própria lógica de organização. Contudo, como a própria sociedade, a escola pode ser transformada. Nesse sentido, a comunidade escolar, principalmente os que estão no chão da escola, estudantes e professores, se constituem como principais elementos de resistência à exploração deste Estado na escola.

Ao mergulharmos na história da origem e organização publicadas sociedades organizadas sob esse modo de produção, assim como na história da escola, compreendemos que, por ser histórica, social e política, é possível construir uma “outra escola”, a “escola que vislumbramos para os nossos jovens”, a fim de torná-la a escola de “todos”. Mas essa não será uma conquista dada, muito esforço tem que ser empreendido para a construção dessa “outra escola”, diferentes movimentos políticos e sociais articulados serão necessários. E, entre as estratégias de resistência e enfrentamento da reprodução da sociedade injusta e desigual no interior da escola, a construção coletiva e participativa do Projeto Político-Pedagógico pode ser tomado como instrumento.

Eis, aqui então, o desafio que se coloca a todos os trabalhadores, a quem interessa a escola que seja unitária e para todos nessa sociedade de classes, porém, os trabalhadores da educação tem, nesse sentido, maior responsabilidade, como nos ensina Lombardi (2006):

[...] àqueles que atuam profissionalmente na área educacional e, dentre estes, mais ainda aos gestores escolares, por seu papel de liderança e de aglutinação dos demais segmentos participantes da vida da escola. Trata-se, certamente, de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico do qual não é possível ao gestor se esquivar, visto ser inerente ao cargo por ele exercido, e cujo enfrentamento, uma vez assumido verdadeiramente, permitirá que se concretize toda a relevância social do papel que lhe cabe no interior da instituição escolar (LOMBARDI, 2006, p. 18).

Assim, com relação à análise da categoria que identifica as dificuldades enfrentadas pelos entrevistados neste levantamento, no tocante à gestão escolar ou

agentes educativos, como foram chamados por eles para se referir à Secretaria da Educação, Diretoria de Ensino, Supervisores, Diretores e Coordenadores, podemos observar uma tendência marcante sobre a postura de tais sujeitos:

A dificuldade principal e que poderia ter comprometido a minha pesquisa, foi a resistência de diretores e coordenadores em permitir o acesso aos professores. O meu objetivo era entrar em contato com professores que lecionassem no ensino médio, fossem da área de biologia e estivessem ou tivessem trabalhado com a frente de botânica na escola. Em algumas instituições a coordenação avisou que o professor estava de licença e demoraria para voltar, em outras, simplesmente para que desistisse da pesquisa na escola.

Os entrevistados apontam que a coordenação e/ou direção da escola decidem pelos professores a participação na pesquisa, deixando clara a hierarquia engessada e autoritária na escola:

A principal dificuldade encontrada por mim durante a realização da pesquisa na Escola foi em relação a como chegar nos Professores e Professoras. Ou seja, era difícil ter acesso a eles porque em alguns momentos os supervisores das escolas (Diretores, Coordenadores) dificultavam esse acesso. Essas dificuldades eram as seguintes: Falavam que eu só poderia conversar com eles durante os ATPCs e eu sabia que no momento em que eu estava lá, eles poderiam me atender porque estavam no intervalo ou em alguma janela; Fui várias vezes em algumas escolas e eles sempre falavam que iriam conversar com os Professores(as) e eu chegava lá e haviam esquecido de conversar (daí eu tinha que voltar de novo, em outro momento); Em uma das escolas (ela era integral), a Coordenadora me disse que os seus Professores(as) não estavam dispostos a responder a minha pesquisa porque era início de semestre. Ou seja, ela nem ao menos conversou com eles para ver se alguém se disponibilizaria; Em uma outra escola, a Diretora disse que iria pensar em falar com seus Professores(as) porque toda vez que os alunos das Universidades iam lá, eles não davam retorno da pesquisa.

O exercício autoritário da função dos gestores também apareceu como observação dos pesquisadores entrevistados nas escolas públicas. Muitos deles apontaram que as reuniões, entrevistas, conversas, entre outras atividades com os professores, foram interrompidas pelos gestores sem qualquer cuidado, explicação ou formalidade:

Durante o doutorado, o ingresso na escola estadual onde realizei minha pesquisa ocorreu por meio de um colega de grupo que lecionava lá, de modo que foi um pouco mais fácil, mas o espaço para desenvolver as atividades sempre foi um dilema e algo a sempre ser negociado com a direção da escola, pois rotineiramente ela encontrava algo para dificultar o processo. Por vezes retirava os professores das reuniões ou pedia para que encerrássemos antes do tempo programado, sem explicação alguma.

Todos esses relatos nos levam a Gramsci (2000), que argumenta como as relações sociais produzem seus intelectuais orgânicos, isto é, trabalhadores que pertencem a uma classe, a um grupo social vinculado a um determinado modo de produção. Assim, o autor afirma que:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 2000, p. 15).

Nesse sentido para Gramsci (2000) um empresário por sua capacidade dirigente e técnica, muito mais próxima da produção, representa um intelectual das classes dominantes. Isto é, ele configura-se como um intelectual orgânico que faz parte de um organismo vivo e em expansão. Os intelectuais orgânicos,

[...] por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder (SEMERARO, 2006, p. 377).

Pensemos, pois, que os diretores das escolas e outros gestores, que atuam como representantes do Estado e a quem deve prestar conta das atividades pelas quais são responsáveis no ambiente escolar, configuram-se como o que Gramsci chamou de intelectuais – embora possamos questionar seu caráter orgânico, na medida em que sua inserção de classe não é diferente da dos professores, mas

[...] além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, 1975, p. 1.518 *apud* SEMERARO, 2006, p. 378).

Assim, os diretores e demais gestores com “poder de mando”, sem consciência de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de formas variadas: no trabalho, como especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social, que é hegemônico (SEMERARO, 2006).

Seguindo a mesma linha de resistência dos gestores à pesquisa acadêmica outro entrevistado afirma:

Acredito que a maior dificuldade seja a compreensão e colaboração de alguns profissionais da escola (direção, supervisão, coordenação e docentes) em relação à pesquisa a ser desenvolvida. Pois penso que quando estamos numa escola, não é somente para pesquisar ou investigar, mas fazer parte do ambiente escolar. A minha maior barreira, a gestão não colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, listando diferentes atividades para os professores realizarem nos dias em que eu estava na escola para entrevistá-los.

O diretor de escola é aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar, ademais, a concepção que se tem do diretor escolar não costuma diferir da concepção de diretor de qualquer outra empresa capitalista (PARO, 2010). Entretanto, para compreender o comportamento dos diretores, supervisores e dirigentes de ensino, faz-se necessário considerar os determinantes que interferem diariamente no modo de agir desses agentes educativos.

Investido no cargo de direção, os diretores, supervisores e dirigentes concentram um poder que lhes cabe, particularmente como funcionários do Estado, que exige deles o cumprimento efetivo de condutas administrativas, por vezes incoerentes com os objetivos e propósitos educativos. Ao mesmo tempo, esses agentes educativos representam os responsáveis último por uma administração que tem por objeto a escola.

Diante disso, sendo a pesquisa um importante processo de produção de conhecimento e, mais do que isso, “a prática social de conhecimento” (SANTOS, 1989, p. 39) somado ao “o conhecimento como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo” (LUCKESI, 1985, p. 49) temos então, que o conhecimento pode ser “um instrumento de libertação” (TOZONI-REIS, 2007, p. 9). Assim, o diretor ao não possibilitar o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas na escola pode estar explicitando, por sua vez, não apenas a resistência à pesquisa e à produção do conhecimento, mas ao próprio conhecimento. Dessa fora, paradoxalmente, na medida em que a escola é *locus* do conhecimento, sua ampliação e socialização não encontra eco nos interesses da escola pública organizada sob o modo capitalista de produção. Não é novidade afirmarmos que a escola pública é pensada pelos grupos dominantes da sociedade contraditória para reproduzir a dualidade inerente e desejada por ela: as classes sociais com diferentes níveis e qualidade de apropriação de conhecimentos. Isso fica ainda mais perverso se considerarmos que os conhecimentos produzidos por meio da pesquisa acadêmica na escola vão se constituir em saber pedagógico

E mais dados sobre esse processo de resistência à pesquisa acadêmica, dessa vez pela coordenação da escola, podemos ver em:

Houve dificuldades por parte da coordenação, uma vez que por diversas vezes, atribuíam aos professores atividades quando, na verdade, era data previamente agendada para nossa reunião. Falas como "agora vocês podem atendê-lo" foram ouvidas diversas vezes, por parte da coordenação referindo-se a mim. Esse comportamento evidenciava o desinteresse e o descaso da escola em relação à pesquisa.

Vemos aqui explicitada a lógica da racionalidade técnica, do professor como técnico, executor de tarefas, resumindo o seu trabalho educativo de forma pragmática e utilitária para cumprir então, sua função na escola. Assim, os agentes educativos, no caso o coordenador, é quem dirige o trabalho do professor, impedindo e dificultando a participação dos professores na pesquisa acadêmica.

Na resposta de um dos entrevistados no levantamento realizado, encontramos algumas análises que relacionam as dificuldades encontradas com a compreensão do que é público na escola pública:

Minha experiência com pesquisas na escola pública indicam que há uma distorção muito grande sobre a sua finalidade. Isso faz com que os profissionais que atuam na escola, sobretudo os diretores e a coordenação, a compreendam como uma instituição "particular", como se o cargo público que esses profissionais ocupam dessem o direito de serem "donos/proprietários" da escola. Não é raro ouvirmos dos diretores, expressões do tipo: "a minha escola"; "o meu aluno"; "o meu professor" etc. A precária compreensão da educação pública faz com que os diretores assumam uma postura autoritária e centralizadora de todas as ações que ocorrem no espaço escolar, dentre elas as pesquisas. Portanto, o principal obstáculo que encontramos diz respeito a esse caráter que a direção da escola assume perante à sociedade em geral e à pesquisa em particular, ou seja: quando se chega na escola, o primeiro contato que temos com a secretaria e com os professores, levam diretamente à "quem manda na escola".

E mais das dificuldades e obstáculos para o desenvolvimento das pesquisas na escola:

Tive algumas dificuldades como todo mundo. A começar pela diretora que me fez aguardar por meses a autorização para a pesquisa. Tive várias idas e vindas até conseguir explicar o projeto de pesquisa à direção e ela autorizar minha entrevista com os professores. Depois, foi o agendamento com os professores, o mesmo ocorreu: várias visitas, idas e voltas até conseguir um horário mais adequado e conveniente, segundo a coordenação, para conversar com os professores. Assim, considero que o principal empecilho ao se fazer uma pesquisa que se estende a uma escola é a dificuldade de comunicação entre agentes escolares envolvidos com o trabalho, coordenadores, diretores, professores. Se a coordenadora, por exemplo, não estivesse na escola, o diretor não permitia nosso encontro com os professores, e o mesmo ocorria se o diretor não estava presente.

Este depoimento nos traz mais dados sobre as formas hierarquizadas e autoritárias da gestão escolar, sinalizando como Diretores e Coordenadores tem nas mãos as decisões acerca de toda dinâmica escolar, o que diz respeito diretamente a falta de autonomia dos

professores na organização da escola. Essa situação também pode estar presente nesse outro depoimento:

Assim, ficamos na mão da gestão da escola, não tem o que fazer, a não ser mudar os sujeitos da pesquisa.

E complementa:

No início da minha pesquisa, recorri à diversas escolas da prefeitura, pois minha intenção era trabalhar com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, trâmites legais para se trabalhar com a prefeitura são demorados e burocráticos demais, são muitas exigências, o que acabou me levando a optar pelas escolas estaduais que ainda trabalhavam com os anos iniciais. Contudo, a burocracia permaneceu, a secretaria da educação pediu para que eu interrompesse a pesquisa por um tempo, pois as escolas estavam iniciando o ano letivo, ou seja, atrasei minha pesquisa, pela imposição da secretaria da educação.

As respostas dos entrevistados nesse levantamento indicam, recorrentemente, que na hierarquia dos sistemas de ensino, onde se espera que as funções sejam distribuídas para o melhor andamento, é que quase sempre encontramos os maiores obstáculos e dificuldades para ingressar na escola como as pesquisas em educação. Já apontamos algumas vezes neste texto que, no relato dos entrevistados, há fortes sinais de que essa hierarquia é colocada muito mais para representar o Estado nas diferentes instâncias de administração da escola pública. Mas, numa abordagem mais crítica dessa realidade, isso poderia ser invertido, isto é, os diferentes atores nessa hierarquia poderiam ser mais comprometidos com o caráter público da escola pública, representar a comunidade escolar junto as instâncias superiores. Agudo (2017, p. 25), em seu estudo sobre o papel do pedagogo na escola, compreende-o “como um articulador político do trabalho docente e da sociedade” que, numa perspectiva mais democrática da organização da escola, assume a “defesa da classe trabalhadora”, isto é, “em torno dos interesses dos trabalhadores habilitando-os a conduzirem a luta pela transformação desta sociedade” (SAVIANI, 2012b, p. 10). É esse o sentido da posição de diretores e coordenadores, que poderia ser também um articulador entre pesquisa, universidade e escola. Isso porque, o diretor, enquanto intelectual articulador do trabalho docente (AGUDO, 2017) ocupa um papel central no processo de decisões no interior da escola pública. Mas os resultados de nosso levantamento apontam em direção oposta e essa.

A autora destaca que para atuar como articulador político, o pedagogo enquanto pesquisador em educação e gestor educacional precisa compreender seu papel nesse processo. O que pode ser alcançado com a superação de uma formação precária e

particular da função da escola. Tornar o pedagogo, e no caso desse estudo, o diretor, um articulador político implica em “formar pedagogos intelectuais críticos, que desenvolvam um trabalho pedagógico aprofundado, considerando a organização da educação formal, tanto para sua formação inicial (universidade) quanto para sua atuação (escola)” (AGUDO, 2017, p. 248).

A hierarquia, o engessamento autoritário e burocrático das atividades educativas desenvolvidas na escola, obstáculos e dificuldades para a realização das pesquisas, também se expressam pelos contatos obrigatórios dos pesquisadores com as Secretárias da Educação e Diretoria de Ensino:

A principal dificuldade para o desenvolvimento da pesquisa foi as imposições da Secretaria Estadual de Educação, por meio da diretoria de Ensino. Como trabalhei com professores da educação básica nos horários do HTPC - como eram chamados os encontros de planejamento semanal do professores - a Diretoria de ensino enviava supervisores para interferir em nossas ações, tentavam impor materiais ligados a proposta pedagógica do estado e toda atividade fora da dinâmica escolar era proibida.

Diante desses resultados, temos que na organização da escola pública os agentes escolares, representados pela Secretaria da Educação e Diretoria de Ensino, exercem a função de manutenção, de reprodução, desta organização escolar hierarquizada, autoritária e burocrática.

No caso de uma das alunas de pós-graduação entrevistada, embora algumas escolas tenham demonstrado interesse na pesquisa, recuaram do desenvolvimento devido à pressão dos órgãos superiores:

Encontrei muitas barreiras para a realização do projeto, uma vez que as escolas o achavam interessante mas não estavam com tempo e disponibilidade para todas as burocracias advindas da D.E., diretores não concursados, supervisores inflexíveis, o que impediu a concretização do meu estudo, me obrigando a mudar o objeto de pesquisa.

Até o primeiro contato com os representantes da Diretoria de Ensino, assim como com os da Secretaria da Educação é, via de regra, tão difícil que emergem como obstáculos e dificuldades muitas vezes intransponíveis:

Minha maior dificuldade foi estabelecer contato com as Secretarias Municipais de Educação e Diretoria de Ensino, pois por diversas vezes enviei e-mail, liguei, estive no prédio onde elas se localizavam e não consegui estabelecer qualquer contato. Alguns funcionários diziam que se fosse pesquisa da UNESP, que eu nem precisava tentar, pois as escolas já estavam pedindo para que as pesquisas fossem barradas, visto que atrapalhava o rendimento dos professores e consequentemente dos alunos.

Diante do conteúdo que resulta das entrevistas as análises aqui apresentadas, podemos observar como eles confirmam os dados do processo vivido por este estudo. Nesse sentido, o principal resultado desse levantamento é a hipótese, que merece ainda muito estudo, de que as escolas públicas – especialmente nos sistemas de ensino estadual e municipais do estado de São Paulo, da forma como estão organizada, voltadas para atender aos interesses dos grupos dominantes que detém o poder político no estado, desvaloriza a pesquisa acadêmica – cujo objetivo último é a produção de conhecimentos sobre os processos educativos que se dão no interior das escolas - , expressando essa desvalorização pela resistência à participação nestas atividades, resistindo assim, ao próprio conhecimento. Ou seja, as escolas públicas – cuja função mais evidente e significativa como instituição social é a socialização do conhecimento para garantir o processo de formação dos sujeitos educandos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas – desvaloriza, resiste e até nega o próprio conhecimento.