



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO
TRÓPICO ÚMIDO

HILDEGARD MAGDALENA KLEVER KRAUSE

**PROGRAMA PARAMETROS EM AÇÃO-MEIO AMBIENTE NA
ESCOLA: AVALIAÇÃO DE SUA EFETIVIDADE NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO EM QUATRO MUNICÍPIOS NO
ESTADO DO PARÁ.**

BELÉM - PA

2006

HILDEGARD MAGDALENA KLEVER KRAUSE

**PROGRAMA PARAMETROS EM AÇÃO-MEIO AMBIENTE NA
ESCOLA: AVALIAÇÃO DE SUA EFETIVIDADE NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO EM QUATRO MUNICÍPIOS NO
ESTADO DO PARÁ.**

Tese de doutoramento apresentada à coordenação do Programa de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – PDTU/UFPA, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientadora: Dra. Claudia Azevedo-Ramos

BELÉM – PA

2006

HILDEGARD MAGDALENA KLEVER KRAUSE

**PROGRAMA PARAMETROS EM AÇÃO-MEIO AMBIENTE NA ESCOLA:
AVALIAÇÃO DE SUA EFETIVIDADE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM
QUATRO MUNICÍPIOS NO ESTADO DO PARÁ.**

Tese apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências, Núcleo de Altos
Estudos Amazônicos Universidade Federal do Pará.

Data de aprovação: 31/05/2006

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Cláudia de Barros e Azevedo Ramos: Orientador

Prof. Dr. Marconi Magalhães

Prof. Dr. Jorge Valdez Pizarro

Prof^a. Dr^a. Tereza Ximenes

Prof. Dr. Armin Mathis

AGRADECIMENTOS

Após tão longo envolvimento com esta pesquisa, muitos foram os que participaram de forma direta e indireta, para que eu pudesse chegar a seu final.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu querido filho, que acompanhou toda esta jornada com muita paciência e compreensão. Praticamente doutorou-se junto comigo, de tanto que acompanhou cada etapa.

Quero também agradecer minha orientadora, pela confiança, pelo respeito e pelo detalhamento com que me orientou.

Um agradecimento especial a todos que contribuíram com informações e dados, permitindo que esta pesquisa se desenvolvesse. À Patrícia Mendonça, do MEC, ao Diretor do Núcleo Pedagógico Integrado/NPI – UFPA (2004/2005), às comissárias do MEC/Belém, aos representantes da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC); à representante da União de Dirigentes Municipais (UNDIME), às representantes das Secretarias Municipais de Educação de cada município; às representantes dos municípios que participaram do Curso de Formação de Formadores, às diretoras das escolas contatadas, aos professores e aos alunos de 5^a a 8^a séries.

Um especial agradecimento aos professores de estatística Valéria Homci e Frederico Neiva, que deram toda a assistência para que os dados fossem devidamente constituídos e analisados.

Além destes quero agradecer a inestimável ajuda de Marjorie Neves, que incansavelmente me auxiliou na tabulação dos dados.

Assim como a inigualável gentileza e paciência de Roselene Garcia, que deu os retoques finais na formatação da tese.

Meu agradecimento também ao Diretor Geral do Instituto de Estudos Superiores da Amazônia, Professor João Batista Sena Costa, pelo apoio e pela confiança.

Aos meus colegas do IESAM, e em especial à Professora Rachel Benchaya e Sílvia Canaã, que incentivaram meu trabalho e me auxiliaram a superar momentos de dúvidas e angústias.

À FUNADESP, pela bolsa de estudos, que viabilizou esta pesquisa.

Quanto mais tentamos colonizar o futuro, maior a probabilidade de ele nos causar surpresas... a modernidade tornou-se experimental. Queiramos ou não, estamos todos presos em uma grande experiência, que está ocorrendo no momento da nossa ação – como agentes humanos -, mas fora do nosso controle, em um grau imponderável.

A. Giddens (1991)

RESUMO

Está previsto em lei que a Educação Ambiental (EA) deve ser oferecida pelas escolas em todos os níveis de ensino numa abordagem interdisciplinar. Esta possibilidade deveria se estabelecer a partir de uma política de capacitação de professores, permitindo a inclusão do tema meio ambiente na rotina escolar, através de atividades intedisciplinares, transversais e inserção da temática no conteúdo de cada disciplina. Devido à conhecida complexidade do desenvolvimento da conscientização da população, é esperado que programas desta natureza possam contribuir substancialmente para a formação de uma sociedade que se relacione harmonicamente com o meio ambiente e que possa promover o uso sustentável dos recursos naturais. Cabe perguntar, então, se a proposta contida em um programa de formação continuada implementado em âmbito nacional - Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente – está sendo alcançada. O estudo foi realizado junto aos diversos segmentos de educação da rede pública de ensino, em quatro municípios do Estado do Pará, sendo que um deles se caracterizou como nosso controle por não ter implementado o programa. O interesse deste estudo foi avaliar, através do detalhamento neste amplo e complexo processo de formação de professores, como e se professores e alunos de Paragominas, Ipixuna, Dom Eliseu e Ulianópolis no Estado do Pará praticam os pressupostos norteadores que são difundidos e veiculados através desta política pública de Educação Ambiental. Nossa expectativa era de que os municípios que desenvolveram por mais tempo esta experiência, apresentassem um desempenho geral mais aprimorado, além de que escolas, professores e alunos desenvolvessem um perfil de comportamento onde a autonomia de ação fosse evidente. No entanto, esse não foi o resultado encontrado no estudo desta tese. A diferença esperada entre o município controle e os demais municípios não se evidenciou, não foi expressivo o aumento do desempenho em função do tempo de exercício do programa, assim como as ações desenvolvidas remetem ao conservadorismo dinâmico. Desta forma a implementação do Programa mencionado não apresentou diferenças significativas na estrutura político-ideológica, social e pedagógica da Educação Ambiental nas escolas pesquisadas.

Palavras Chave: Educação Ambiental. Políticas Públicas. Formação de Professores.

ABSTRACT

It is expected in law that Environmental Education must be offered by schools in all levels in an interdisciplinary approach. This possibility should be established through a teachers capacitating policy, admitting that the environmental theme should be worked out in the routine of the schools, through interdisciplinary and transversal activities, and also including the theme in each discipline content. Because of the already known complexity of people becoming aware, it is expected that this kind of programs could contribute to structure the harmonic relationship between society and the environment and promote de sustainable use of natural resources. It is up to ask, if the proposal included in an continued teachers training program implemented in national scope - Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente – is achieving its objectives. The study was realized in several levels of the public school system in four cities in the Pará state, which one of them was characterized as our control because it did not implement the program. The interest of this study was to assess, in the wide and complex teachers training process, how and if the teachers and the students of Paragominas, Ipixuna, Dom Eliseu and Ulianópolis practice the guiding directive that are diffused and propagated through this Environmental Education public politic. Our expectation was that the cities that developed this experience for longer time, would offer a general better performance, and also that schools, teachers and students would develop behaviors were autonomy actions should appear. However, this was not the outcome reached in this study. The expected difference between our control city and the others was not evident, there was no increase in the performance as a result from the time spent exercising the program, as well as the behaviors could remind a dynamic conservatism stile. This way, the implementation of the mentioned program did not present significative differences between the researched schools, according to the political, ideological, social and pedagogic structure of the Environmental Education program.

Key Words: Environmental Education, Public Policies, Teachers Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Como ficaram sabendo do PAMA	160
Figura 02	Período de implementação do PAMA	161
Figura 03	Recebe informação continuada?	162
Figura 04	Como é feita a formação?	162
Figura 05	Estratégias para implementar a formação	163
Figura 06	Quem oferece a formação?	164
Figura 07	Recebeu material de estudo do PAMA	165
Figura 08	Adequação do material de suporte	166
Figura 09	Avanço nas políticas de formação das SEMEC'S	166
Figura 10	Contribuição da metodologia do PAMA para a prática pedagógica	167
Figura 11	Avanços na prática à partir do PAMA	168
Figura 12	Forma de inclusão do tema na área do conhecimento	168
Figura 13	Construção de projetos interdisciplinares	169
Figura 14	Controle de interpretação da SEMEC	170
Figura 15	Implementa a E A antes ou depois do PAMA	171
Figura 16	Gosta de estudar assuntos de E A	175
Figura 17	Qual disciplina trabalha mais com E A?	176
Figura 18	Assuntos que tratam de E A	177
Figura 19	Onde ouve falar de E A?	177
Figura 20	Existe o exercício da interdisciplinaridade?	178
Figura 21	Freqüência dos estudos de E A	179
Figura 22	Temas mais abordados	180
Figura 23	Professores informam sobre a realização de cursos de E A?	181
Figura 24	Como a E A é trabalhada	182
Figura 25	Projetos de E A desenvolvidos pela escola	183
Figura 26	Já ouviu falar do PAMA	183
Figura 27	Acha necessário cuidar do meio ambiente	184
Figura 28	A escola chama os pais para falar de E A	186
Figura 29	Quem mais fala de E A	187
Figura 30	Com quem fala sobre E A	187
Figura 31	O que família pensa sobre E A	188

Figura 32	Contribui nas decisões tomadas na escola	188
Figura 33	Principal problema do Município	190
Figura 34	Principal responsável pelo problemas	191
Figura 35	Quem deve resolver o problema	191
Figura 36	Deve ajudar a resolver este problema?	192
Figura 37	Ajuda a solicitar outros problema	193
Figura 38	Participa de outros programas de E A?	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Caracterização dos municípios estudados no estado do Pará quanto a renda da população	98
Tabela 02	Número de residências com serviços de energia elétrica, água encanada e coleta de lixo nos municípios estudados	99
Tabela 03	Percentual de alunos de ensino fundamental	100
Tabela 04	Perfil da Gestão Pública dos municípios	101
Tabela 05	Municípios que aderiram ao PAMA	146
Tabela 06	Identificação das diferenças entre os Municípios Pesquisados quanto a adesão ao PAMA.....	150
Tabela 07	Período de implementação da EA nas escolas de cada município em relação ao início do PAMA.	151
Tabela 08	Percepção das SEMECs sobre as contribuições para a implementação do PAMA.....	152
Tabela 09	Percepção das escolas sobre as contribuições para a implementação do PAMA.....	153
Tabela 10:	Estratégias e frequência desenvolvidas para implementar o PAMA.....	153
Tabela 11:	Como é feito o controle da implementação do PAMA em cada município.....	154
Tabela 12:	Quem mais faz o controle de implementação do PAMA.....	154
Tabela 13:	Parceiros na implementação do PAMA em cada município.....	154
Tabela 14:	Participação em outros eventos de EA.....	155
Tabela 15:	Módulos já estudados em cada município.....	155
Tabela 16:	Qualidade do material de suporte para implementação do PAMA.....	156
Tabela: 17:	Contribuição da metodologia para a prática pedagógica.....	156
Tabela 18:	Avanços na formação continuada proporcionados pelo PAMA.....	156
Tabela 19:	Adequação da proposta do PAMA para o desenvolvimento de competências.....	157
Tabela 20:	Avanços nas políticas de formação ambiental.....	157
Tabela 21:	Forma de implementação da EA nas escolas de cada município.....	158
Tabela 22:	Inserção do tema meio ambiente nas diversas áreas de conhecimento..	158
Tabela 23:	Projetos desenvolvidos pelas escolas.....	159
Tabela 24:	Construção de projetos interdisciplinares nas escolas.....	159

LISTA DE SIGLAS

ABEMA	Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Estado de Meio Ambiente
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
CDAR	Comissão da Amazônia e de Desenvolvimento Regional
CEA	Centro de Educação Ambiental
CGEA	Coordenação-Geral de Educação Ambiental
CIEA	Comissão Interinstitucional Estadual de Educação Ambiental
CISEA	Comissão Intersetorial de Educação Ambiental
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEA	Coordenação Geral de Educação Ambiental
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Disciplinas Especiais
DEA	Diretoria de Educação Ambiental
DIED	Divisão de Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
FUNDÃO	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FNMA	Fundo Nacional do Meio Ambiente
GT-EA	Grupo de Trabalho de Educação Ambiental
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAM	Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia
ISER	Instituto de Estudos da Religião
ITAD	Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NEA	Núcleo de Educação Ambiental do IBAMA

OAB	Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil
OEMA	Organizações Estaduais de Meio Ambiente
ONG	Organização Não Governamental
PAMA	Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais PEAM - Programa Estadual de Educação Ambiental
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREÁS	Pólos Regionais de Educação Ambiental
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PROPACC	Proposta de Participação-Ação para Construção do Conhecimento
REASUL	Rede de Educação Ambiental Sulista
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
REPEA	Rede Paulista de Educação Ambiental
RNF	Rede Nacional de Formadores
SAEB	Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SECAD	Secretaria d Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEE	Secretaria de Educação Especial
SEF	Secretaria do Ensino Fundamental
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIBEA	Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental
SISNAMA	Sistema Nacional de Meio Ambiente
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	15
1.1 EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE	16
1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO NACIONAL.....	23
1.3 DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AMAZÔNIA.	29
1.4 OBJETIVO GERAL	33
1.4.1 Objetivos Específicos.....	33
II – POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITUAÇÃO E CARÁTER.....	35
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	35
2.1.1 Políticas públicas	35
2.1.2 A formalização de políticas educacionais no Brasil.....	40
2.1.3 Competências educacionais estaduais e municipais.....	51
2.1.4 Considerações sobre meios de avaliação de uma política pública educacional	55
2.1.5 Histórico da evolução da Educação Ambiental como política pública no Brasil	63
2.1.6 Breve relatório da situação atual da Educação Ambiental no Brasil:.....	76
2.1.7 Breve relatório sobre a situação da Educação Ambiental no Estado do Pará	82
2.2 ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO MEIO AMBIENTE NA ESFERA FEDERAL	86
2.2.1 Objetivos do PAMA	86
2.2.2 Aportes Ideológicos e Teóricos que nortearam o PAMA.....	88
2.2.3 Estratégias utilizadas pelo MEC para implementação do PAMA:.....	91
III - METODOLOGIA.....	96
3.1 ÁREA DE ESTUDO.....	97
3.1.1 Localização e aspectos sócio-econômicos das áreas de estudo:	97
3.1.2 Aspectos sócio-políticos do pólo	100
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	102
3.3 INSTRUMENTOS, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	104
3.4 COLETA DE DADOS.....	105
3.5 LIMITAÇÕES OBSERVADAS.....	107
3.6 REFERENCIAL TEÓRICO OU CONCEITUAL: O ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE DA AUTONOMIA	109
3.6.1 A compreensão da autonomia através da matriz psicológica:	111

3.6.2 Compreensão da autonomia no campo da política e economia:	117
3.6.3 O exercício da autonomia no campo da educação – uma interpretação política	127
3.6.4 Autonomia escolar no Brasil.....	140
IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	144
4.1 HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PAMA NO PARÁ:	144
4.2 AÇÕES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS.....	149
4.3 AÇÕES E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....	160
4.4 PERCEPÇÃO E AÇÃO DOS ALUNOS.....	172
4.5 INDÍCIOS DE AUTONOMIA DECORRENTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA	185
V - DISCUSSÃO	196
5.1 CONCLUSÃO.....	214
VI - REFERENCIAS.....	216
ANEXOS	226

I - INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A lei 6.938/81 do Governo Federal através do Parecer 226/87 dispõe que a Educação Ambiental (EA) deve ser oferecida pelas escolas em todos os níveis de ensino numa abordagem interdisciplinar. A Portaria no. 678, de 14 de maio de 1991/MEC reforça esta determinação. E a Lei no. 9795/99 institui a Política Nacional de EA que orienta a inclusão permanente em todo processo educativo, formal e/ou não-formal segundo os Artigos 205 e 225 da Constituição Federal. Contudo, devido à complexidade do desenvolvimento da conscientização da população em geral sobre os processos de uso sustentável dos recursos naturais e, a partir do momento que as escolas são historicamente reconhecidas por, além de propiciar a aquisição de conhecimento, também como promover a difusão e divulgação de valores éticos implícitos à sociedade, espera-se que elas possam contribuir para a formação de uma sociedade que se relacione harmonicamente com o meio ambiente e que possa promover o uso sustentável dos recursos naturais.

Para avaliar se os princípios metodológicos, ideológicos e práticos contidos em políticas de EA estão alcançando seus objetivos, nossa pesquisa se propõe avaliar se as orientações político-ideológicas inseridas em um instrumento de política pública de implementação e difusão da Educação Ambiental através da formação continuada de professores em escolas da rede pública de ensino em um Pólo Regional do Estado do Pará são eficientes e se os professores e os alunos se beneficiam desta intervenção, incluindo princípios de uma E.A. politizada em suas disciplinas, a ponto de suscitarem discussões e ações que denotem a conquista de sua autonomia diante dos problemas ambientais.

Considerando que a Educação Ambiental vem desempenhando um papel importante na tentativa de promover esta justaposição entre a compreensão da necessidade da ação cidadã e do uso racional dos recursos, podemos crer que há diversas interpretações deste processo e conseqüentemente diferentes práticas.

Neste sentido é esperado que se estabeleçam políticas de formação e implementação de Educação Ambiental fortes, estáveis, compreensíveis e aplicáveis a curto, médio e longo prazos. Além de passíveis de monitoramento e reorganização.

Nosso estudo se apóia no fato de que o Estado do Pará não foi contemplado no levantamento nacional do PAMA, finalizado em 2004.

1.1 EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Dentro de uma discussão mais ampla, é incontestável afirmar que vivemos atualmente um momento sócio-histórico marcado por uma notável multiplicação de riscos sociais, naturais e tecnológicos. Estes são os sintomas da modernidade avançada. E como consequência, a crise ambiental que vivenciamos, mais que ecológica, é produto das contradições e das crises entre a razão e o progresso.

O projeto cultural iluminista inspirado na idéia do progresso, da expansão do conhecimento sobre os mundos natural e social através da razão instrumental e numa compreensão de mundo dualista, procurando a garantia de um maior controle sobre a realidade, acabou não se cumprindo.

Para Nascimento (2001), educação e desenvolvimento são termos que foram concebidos distintamente, apresentando suas próprias identidades, mas sempre apresentados juntos. “São na verdade, dois fenômenos ou processos sociais pensados articuladamente, um remetendo ao outro. Ambos nascem, ou são inventados, no interior daquilo que denominamos normalmente modernidade” (NASCIMENTO, 2001).

Ao mesmo tempo é incontestável que em todo o histórico da crise ambiental, a educação é lembrada como um dos instrumentos capazes de responder positivamente a essa problemática ao lado de outros meios políticos, econômicos, legais, éticos, científicos e técnicos (LIMA, 2002).

Então, podemos entender que educação, é um subsistema social aberto, que não pode isolar-se do meio cultural, e apresenta-se num contínuo processo de interação com ele. Contudo é um sistema instável que, em relação às circunstâncias externas e internas, se aparta permanentemente do equilíbrio. E este é um dos motivos para as crises sucessivas assinaladas por diversos autores (MEDINA, 2002).

Desta forma, não podemos nos apartar da desconfiança de que a educação pode sim ser um subsistema subordinado e articulado ao macrossistema econômico, que por sua vez, tem grande influência sobre o sistema social. Sendo assim, as concepções e práticas educativas não necessariamente possuem uma realidade autônoma, mas se subordinam a um contexto histórico mais amplo que condiciona seu caráter e sua direção pedagógica e política.

Portanto, os debates internos ao campo da educação devem acompanhar os macro-debates sociais, pois apresentam o mesmo espectro de valores, interesses e ideologias que caracterizam sua diversidade. E são esses macro-debates político-ideológicos e filosóficos, relativos aos modelos de desenvolvimento, que acabam por orientar as definições nos planos educacional, tecnológico, científico, produtivo e trabalhista, entre outros.

Nesse sentido, o debate sobre a educação ambiental formal guarda uma correspondência direta entre as divergências que disputam o campo do ambientalismo e da sustentabilidade, de um modo geral, assumindo variações em torno de um eixo polarizado pelo conservadorismo e pela emancipação ideológica. (CARVALHO 1998).

Para contextualizar nosso enfoque, precisamos considerar o paralelo histórico entre o momento político em que a educação ambiental (EA) se constituiu no Brasil, junto ao processo de redemocratização do continente latino. Na década de 80, surgem como respostas às influências estrangeiras, a necessidade de se construir as bases da autonomia política na sociedade, para a formação de uma democracia verdadeira, que buscava a formação de condições igualitárias de ação na sociedade. Este foi o terreno fértil que permitiu o florescimento da sensibilização por valores participativos e democráticos, onde a educação popular, em contato com a questão ambiental sofreu grande impulso. Isto porque, no âmbito de criação de leis e instrumentos para a gestão ambiental no Brasil ainda não era considerada a implementação de políticas que desenvolvessem a melhoria da qualidade de vida e proteção dos recursos naturais, mas que eram fruto do poder decisório da tecnocracia. É neste contexto que surge a educação para a gestão ambiental, que ganha destaque entre os educadores (CARVALHO 1998).

Neste mesmo período, começa-se a ter em conta que a educação é fundamental para promover o desenvolvimento. A concepção vigente, também oriunda de influências estrangeiras, era de que sem uma preparação adequada de seus membros, uma comunidade não poderia progredir, se desenvolver. Sem uma educação de qualidade, não haveria como o indivíduo inserir-se favoravelmente no mercado de trabalho. A educação passa a ser o elemento chave que cria condições indispensáveis ao desenvolvimento, sendo uma idéia do senso comum. Por sua vez, o desenvolvimento obriga a que o processo de aprendizagem se modifique para atender às suas necessidades intrínsecas. Neste âmbito, o significado de desenvolvimento sugere a mudança de padrão, de produção, de consumo, de cultura, de valores e instrumentos

cada vez mais hábeis para permitir ao cidadão compreender e enfrentar essas mudanças, direcionando-as no sentido que mais desejar (CARVALHO 1998).

E neste contexto, apesar de suas reais origens, os educadores ambientais brasileiros têm insistido em afirmar que a educação, através de seu caráter político, poderia promover a participação do cidadão, não deixando o poder decisório a mercê da tecnocracia e do poder público (REIGOTA, 1991).

Conjuntamente, o movimento ambientalista brasileiro também favoreceu o surgimento de ONG's ambientalistas, além de outras formas de manifestação.

Para Leis (1999) é possível considerar a hipótese de que o ambientalismo e a crise ecológica estivessem discutindo novos fundamentos para a ação política, através de um aparente discurso apolítico, supondo uma ruptura com a ordem anterior. Leis (1999) lembra que a política verde veio associada à quatro princípios: ecologia, responsabilidade ou justiça social, democracia direta ou participativa, e não-violência. Desta forma poder-se-ia fazer a associação entre o ambientalismo e o socialismo.

A semelhança entre os dois movimentos se reporta às atitudes defensivas diante dos impactos da expansão do mercado, assim como a necessidade de preservar relações de solidariedade e cooperação entre os homens.

Contudo, na medida em que foram sendo quebradas e questionadas as matrizes ideológicas dominantes, os valores ambientalistas procuraram o exercício da neutralidade, evitando pender para qualquer um dos lados, mas ao mesmo tempo, mantendo laços com a direita e a esquerda, procurando caracterizar-se como eclética e pragmática. Isto permitiu a orientação das políticas do ambientalismo ao favorecimento de privatizações e nacionalizações, bem como o aumento das despesas do Estado ou sua diminuição dependendo do tipo de regulação pretendida (LEIS, 1999).

Não é incontestável que este fenômeno pode ter sido uma resposta neoliberal de oposição ao Estado, promovendo a idéia de diminuição do Estado, descentralização e autonomia, assim como eventualmente permitiram a reconfiguração do Estado para atender aos setores dominantes.

Por isso, termos como “autonomia”, “descentralização”, “diversidade” e “comunidade” tornaram-se bastante populares entre os ambientalistas, carregando para alguns a idéia de democratização e, para outros, de minimização do papel regulador e provedor do Estado. A própria Lei 9.795/99 concede lugar central à democracia e à justiça social (SAITO, 2002). Simultaneamente, estes mesmos termos constituíram as bases da democracia, do próprio neoliberalismo, assim como os princípios da escola

cidadã. Em outras palavras, a autonomia e seus correlatos, foi absorvida como pressuposto para diferentes vertentes de entendimento da relação homem e meio.

Confirmando a importância desses termos na conformação da Educação Ambiental no Brasil, identificam-se quatro grandes desafios para serem cumpridos: 1) A busca de uma sociedade democrática e socialmente justa; 2) o desvelamento das relações de dominação em nossa sociedade, 3) a vivência efetiva de ações transformadoras, 4) a necessidade de constante busca do conhecimento e este está baseado no reconhecimento de que o processo de conhecimento da realidade é dinâmico (SAITO, 2002).

Contudo, podemos questionar se a institucionalização da questão ambiental – que também resultou na institucionalização da EA, não pode representar uma forma de controlar e promover a diluição dos conteúdos críticos e emancipatórios previstos e esperados na formulação original do pensamento ambientalista.

Como uma possível resposta a esta pergunta, observa-se que a própria Política Nacional de Educação Ambiental não pôde carregar um conteúdo emancipatório explícito, devido as forças contraditórias que participaram de sua elaboração.

Além desta, outras questões a serem consideradas são as dificuldades nos aspectos políticos, financeiros e institucionais (CASTRO, 2002):

- Ausência de iniciativa por parte dos órgãos públicos;
- Descontinuidade das ações devido a mudanças político-partidárias e político-administrativas;
- A maioria dos projetos tem caráter imediatista , desconsiderando a educação como processo contínuo;
- Ausência de mecanismos de controle por parte da sociedade;
- Ausência de participação efetiva da população que venha garantir a continuidade do processo;
- Carência de políticas e objetivos que venham ao encontro das necessidades da população;
- Falta de políticas públicas que visem a diminuir as desigualdades dos padrões de vida e propiciem melhor definição das necessidades da maioria da população;
- As políticas públicas de infra-estrutura, como saneamento básico, habitação, transportes, educação, atendimento à saúde, entre outros, não incluem a EA em seus programas junto às comunidades.

Pode-se observar também a perda ou até mesmo a inexistência do caráter emancipatório e despolitização dos discursos e práticas ambientais em geral e no esvaziamento dos conflitos inerentes à questão ambiental que, gradualmente, são substituídos por discursos conciliatórios, que são submetidos a nomenclaturas sofisticadas e confusas como: desenvolvimento sustentável e modernização ecológica. E curiosamente estes novos pressupostos estão baseados também em idéias e ideais de autonomia, cooperação, solidariedade, compatibilização e outras qualidades de cunho individual e coletivo de difícil exercício.

È neste momento que se deflagram os reveses da institucionalização da questão ambiental, quando se percebe que o dinamismo próprio do capitalismo vem operando em seu proveito, seqüestrando a crítica à sociedade industrial e convertendo-a em mais um instrumento a serviço de sua reprodutibilidade.

Esta é, sem dúvida, uma das principais questões subjacentes ao debate da crise ambiental e que também orienta os rumos da educação e em especial da educação ambiental: conservar, transformar ou mudar na aparência para conservar na essência?

Contudo, não há como negar a existência da busca de alternativas legítimas e lícitas para a EA. Neste sentido, observa-se que, atualmente, muitos projetos de EA têm procurado envolver a comunidade em suas atividades. Por outro lado, não se pode deixar de observar que grande parte dos articuladores ou responsáveis se comportam como se esperassem que a participação e motivação já existissem e tivessem seu ponto de partida no próprio indivíduo. Isso, na verdade, pode acontecer quando algumas características muito específicas da participação coletiva são observadas, como por exemplo, a qualidade do conhecimento mútuo dos integrantes do grupo, da realimentação do processo participativo, do diálogo entre as partes diminuindo as diferentes percepções e compreensões. Estes entre outros aspectos podem aprimorar a garantia de que os envolvidos estejam sensibilizados, conscientizados e mobilizados, a partir de um processo longo e ininterrupto (BORDENAVE, 1994). Esta inoperância resulta em um círculo vicioso, cuja conseqüência muitas vezes é a participação superficial e pouco eficaz de ambas as partes.

Desta forma, os esforços para a construção de uma sociedade sustentável encontram na distorção mencionada, um de seus principais dilemas. Não há como conceber uma sociedade que se pretenda sustentável exclusivamente a partir da economia, da ecologia, da política ou da cultura. A noção de sustentabilidade é

precursora de uma integração de múltiplos aspectos da realidade, considerando uma enorme complexidade¹, assim como, o campo da EA é plural e reflete as principais tendências políticas, éticas e culturais do atual debate sobre a sustentabilidade (LIMA, 2002). Assim, encontramos duas grandes polaridades dentro das propostas teórico-práticas da EA: uma conservadora e outra emancipatória (LAYRARGUES, 2002).

A polaridade conservadora se interessa pela conservação da atual estrutura social, com todas as suas características e valores econômicos, políticos, éticos e culturais. Por sua vez, a polaridade emancipatória, se define no compromisso da transformação da ordem social vigente, de renovação plural da sociedade e de sua relação com o meio ambiente.

Existe ainda uma terceira categoria, chamada de conservadorismo dinâmico, variação da polaridade conservadora. Esta opera por mudanças aparentes e parciais nas relações sociais e nas relações entre a sociedade e o ambiente, enquanto busca conservar a situação original. Ela oferece mudanças paliativas a fim de garantir que não haja mudanças. Esta categoria pode ser o maior obstáculo para uma abordagem transformadora dos problemas ambientais, por seu discurso hegemônico, avalizado por um grande número de organismos governamentais, não governamentais e privados, e freqüente nos meios de comunicação. Esta categoria usa freqüentemente uma linguagem científica e técnica e procura transmitir uma imagem de neutralidade, convertendo-se em argumentos de autoridade, esvaziando a insatisfação pública e desmobilizando as reações populares (LAYRARGUES, 2002). Um dos sintomas visíveis diante da educação conservadora é a baixa participação e representatividade social diante de questões que demandam uma participação coletiva.

Em contraste à educação conservadora, no caso de ações voltadas à busca da sustentabilidade e da educação emancipatória, estas estão relacionadas aos movimentos sociais e libertários da sociedade civil e à defesa de um estado democrático, com forte participação e controle da sociedade civil (QUINTAS, 2002).

¹ Segundo Morin (2003), etimologicamente a palavra “complexidade”, de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. A presença do prefixo “com” acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade. Em francês, a palavra complexo, aparece no séc. XVI: do latim *complexus*, que significa “que abraça”. Em espanhol, provém do latim *complexio* que significa amálgama ou conjunto.

De acordo com Layrargues (2002), podemos distinguir uma série de pensadores anticentristas, como E.F. Schumacher, Ivan Illich, André Gorz, Johan Galtung, Cornelius Castoriadis, entre outros. Estes autores defendem a alternativa da autonomia e da mobilização da sociedade civil na busca do espaço político através dos movimentos sociais contestatórios, como uma conquista para a emancipação da tutela do poder público.

Contudo, Layrargues (2002) alerta que este movimento pode representar uma “negação do princípio de que a ciência pode substituir a política, visando reduzir a capacidade do poder decisório da tecnocracia”.

Este era um dos grandes eixos de discussão na virada do século XIX para XX, onde a possibilidade da humanidade livrar-se da política residia no acatamento total da ciência, eliminando as supostas irracionalidades da emoção (SCHWARTZMAN, 1981). Esta distinção era explicada através do pressuposto de que a ciência estava contida no domínio da razão, enquanto que a política estava contida no domínio da emoção.

O ambientalismo, como também um gerador de debates e questionamentos políticos e científicos, caminhou na direção da democratização, buscando a legitimidade política sobre a tecnocracia, demonstrando assim qual o caminho escolhido. E como a história confirma, a própria democracia não esteve a salvo da manipulação ideológica das forças que dominam a exploração e controle de recursos.

A criação de uma sociedade sustentável, ou ao menos mais sustentável do que a atual requer inevitáveis mudanças na forma de utilização do sistema natural e sua distribuição, e também na avaliação de valores políticos, culturais e econômicos, assim como do poder institucional que determina o uso do sistema natural.

Nesta perspectiva, uma das atuais correntes da EA, é a educação para a gestão ambiental. Ela resulta de uma proposta social e educacional de cunho reformista.

A educação para a gestão ambiental foi formulada em âmbito governamental no Brasil por José da Silva Quintas e Maria José Gualda, educadores da Divisão de Educação Ambiental do Ibama.

Em julho de 1995 foi realizado um seminário em Brasília para a elaboração de um curso de pós-graduação *lato sensu*, que contou com um documento para introduzir o tema aos participantes do evento. Nele, Quintas e Gualda definem meio ambiente “como o fruto do trabalho dos seres humanos, conectando o meio natural ao social”.

A gestão ambiental é entendida essencialmente como um processo de mediação de conflitos sócio-ambientais e interesses entre diversos atores, interesses econômicos e políticos (LAYRAGUES, 2002).

1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO NACIONAL

As considerações acima são importantes para contextualizar a EA na atual Política Nacional, conforme Lei no. 9.795/99, onde em seu artigo 1º lê-se: “Entende-se por EA o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL. MEC, 1999).

Dando complemento ao artigo, o papel do educador previsto no processo da gestão ambiental é o de estar qualificado para agir em conjunto com a sociedade civil organizada. Isto significa a participação conjunta com movimentos sociais, onde a EA é parte de um processo mais amplo, na constituição de relações entre diversos segmentos promovendo a participação ativa na criação de políticas públicas e sua devida aplicação. O educador é responsável pelo preparo da sociedade civil para o exercício da cidadania na vida pública.

Como consequência, o documento formulado inicialmente em 1995 teve importantes desdobramentos, e acabou influenciando também a elaboração de diretrizes para a operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental, que tem como seu principal significado a promoção da oferta de conteúdos que levem à caminhos políticos de superação dos conflitos sócio-ambientais.

Assim, torna-se necessário para uma prática pedagógica engajada com a realidade local, o conhecimento dos interesses políticos e econômicos dos diferentes sujeitos sociais e das instituições, dos modos de acesso e usufruto dos recursos naturais, dos regimes de propriedade dos recursos, das opções tecnológicas existentes, dos impasses para a negociação, do conflito que impede o diálogo, dos instrumentos jurídicos à disposição, e dos demais aspectos que contribuem para reflexão das alternativas políticas, superando o mero estudo ecológico (LAYRAGUES, 2002).

Assim, sendo a educação para a gestão ambiental poderia ser entendida como um subconjunto da EA, pois entre as outras correntes da EA está é a que tem se sobressaído mais.

É interessante ressaltar que dos quatro conceitos utilizados no documento para explicar o significado de gestão ambiental, apenas um deles leva em consideração o sujeito social detentor da responsabilidade pelo processo da gestão ambiental, o qual é justamente o poder público (LAYRARGUES, 2002). O esclarecimento decorrente desta análise revela que a perspectiva democrática da gestão ambiental é recente no Brasil e que o dever de defender o meio ambiente cabe tanto ao poder público quanto à coletividade.

De acordo com Leff (2001, p.63), a gestão ambiental participativa deve ser entendida como

[...] a oportunidade de reverter os custos ecológicos e sociais da crise econômica, e integrar a população marginalizada num processo de produção para satisfazer suas necessidades fundamentais, aproveitando o potencial ecológico de seus recursos ambientais e respeitando suas identidades coletivas.

Segundo o autor este processo facilita e favorece o surgimento de iniciativas descentradas para constituir uma nova racionalidade produtiva.

É importante salientar que o conceito de educação para a gestão ambiental foi formulado e vem sendo utilizado pelo poder público, e isso pode permitir a compreensão de que a sociedade está tendo mais acesso às definições e orientações políticas. A pergunta que decorre desta afirmação, é se haverá vontade política suficiente para garantir a intervenção legítima da sociedade.

Outro aspecto a ser questionado é o possível processo de fragmentação da EA. Tem havido uma tendência ao descrédito da função e dos méritos da EA, o que por sua vez favorece o surgimento de novos termos, sob a orientação de outros arranjos metodológicos e métodos² que se propõe a resgatar ou cumprir a proposta matricial, mas que podem oferecer o risco de constituir um processo reducionista na EA.

Layrargues (2002) entende que o uso de novos termos é o resultado do esforço para ajustes ao momento histórico vigente. E segundo o autor a ecopedagogia, educação para a cidadania ou para a gestão ambiental, são fruto do debate entre autoritarismo versus democracia no controle ambiental. Ainda sob sua análise, a substituição ou sucessão da educação ambiental pela educação para a gestão ambiental seria um retrocesso, já que

² Segundo Morin (2003) “Frequentemente o termo método é confundido com metodologia, o que enrijece seu caráter programador. Método é entendido como uma disciplina do pensamento, algo que deve ajudar a qualquer um a elaborar sua estratégia cognitiva, situando e contextualizado suas informações, conhecimentos e decisões, tornando-o apto para enfrentar o desafio onipresente da complexidade”.

na sua origem a educação ambiental sempre contemplou a formação e a prática da cidadania.

Para reforçar sua argumentação, Layrargues se refere ao fato de que a EA não pode perder de vista os desafios políticos, ecológicos, sociais, econômicos e culturais. E neste embate ou superação de desafios, a autonomia³, a emancipação, a participação, a cidadania, a justiça social, não são as metas a serem atingidas, são os “meios” que devem ser construídos no nosso cotidiano.

Contudo, o que se observa é em que depois de tanto tempo de existência, a EA não tem conseguido provocar os resultados esperados para reverter a crise ambiental no tocante às suas atribuições. Uma das possíveis respostas para isto é que, embora os princípios e objetivos da EA já estejam esclarecidos, a falha reside exatamente no desconhecimento destes meios para implementá-los (LAYRARGUES, 2002).

Por exemplo, uma das possibilidades que entram a ação dos educadores, é a de que estes não consideram que seu papel na sociedade possa promover ou interferir na solução do processo de degradação ambiental. Estes não consideram a abordagem de riscos ambientais como sendo de seu domínio; ao contrário, eles acreditam que há a necessidade da intervenção de técnicos e especialistas específicos no assunto, entre os quais eles não se situariam.

Sabemos que esta afirmação não é verdadeira, sobretudo quando se trata do papel de orientar a sociedade para administrar os riscos provocados por sua própria intervenção.

Neste aspecto o Brasil ainda está longe de um amadurecimento político, pois a sociedade brasileira é consideravelmente desmobilizada, com baixo teor associativista, com fraca capacidade de pensar e gerir coletivamente a causa pública. Ela ainda não exercita o seu poder emancipatório, ou em outras palavras a sua autonomia. (DEMO, 1992)

Baseando-se neste aspecto, da insegurança e baixa credibilidade do educador de agir como um agente real de transformação, fragilizando a educação, não há como determinar ou prever se os professores ou mesmo os atores sociais envolvidos na

³ Segundo Castro (2002), a “autonomia do indivíduo, seja na dimensão intelectual, seja na moral, não exige apenas o conhecimento superficial de termos adquiridos, em sua maioria, por modismos ou por meio de conceitos alternativos, mas a crescente construção de significados e suas possíveis inter-relações. Deve-se destacar que essa forma heterônoma é a fase incompleta de construção da autonomia intelectual, na medida em que duas outras etapas seriam necessárias para seu pleno desenvolvimento. Em primeiro lugar a construção moral, segundo Piaget (1994), e a autonomia intelectual, onde o sujeito torna-se o legislador de suas regras”.

conscientização ou solução dos conflitos sócio-ambientais se consideram ecologistas ou vejam suas lutas como ecológicas.

Leff (2001, p. 148) defende que:

a legitimação e força destes valores ambientalistas dependem da formação de consciências coletivas, da constituição de novos atores sociais e da condução de ações políticas através de novas estratégias de poder em sociedades com democracias imperfeitas, onde a consciência ambiental é pervertida pelas formas de simulação, cooptação e controle dos poderes dominantes.

Esta argumentação decorre de outra que defende que o indivíduo não pode ser “empoderado”, subministrado ou repartido. Segundo Leff (2001) o exercício do poder resulta numa formulação voluntarista e vaga, originado do confronto de interesses diferenciados, que por sua vez se manifesta através de forças diferentes. No campo ambiental, o conflito se anuncia pelas contraposições entre o projeto de unidade do Estado-Nação e do mundo globalizado.

Ou ainda sob o enfoque de Loureiro (2004, p. 89)

[...] a educação ambiental transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.

Morin e Kern (2002) reforçam ainda mais o papel da educação ambiental transformadora, referindo-se a dimensão política da educação. Para Morin e Kern, a educação dever ser “a arte do compromisso e da intransigência”, ou seja, o compromisso da educação com a transformação da sociedade e na defesa de valores condizentes com a emancipação, num movimento ético e ao mesmo tempo material.

Neste caso, fica claro que não cabe esperar qualquer mudança ou empoderamento, ou outorga da autonomia a partir de uma elite. Quer seja ela intelectual, econômica, moral, ou ainda através de mudanças normativas, mesmo que presentes no idealismo e no naturalismo.

Talvez o mais razoável fosse esperar que a EA transformadora fosse aquela que contribui para uma práxis social, que influencia no processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica seja seu cerne (LOUREIRO et al, 2002).

Contudo, alguns autores consideram que as forças sociais e econômicas dominantes, que se opõem às mudanças na educação, são muitas e poderosas e, o que é ainda mais grave, elas estão incorporadas pelo sistema de ensino, e permeiam toda a sociedade, pois as escolas preparam para reproduzir e aceitar passivamente a ordem social estabelecida (MEDINA, 2002).

Como resposta, Loureiro (2004) discute que a alienação é um conceito dinâmico que implica o contraditório, pois ao mesmo tempo em que a atividade alienada gera consciência alienada, produz a possibilidade de se ter consciência da alienação. Para ele a realização da emancipação resulta da superação da desigualdade e da fragmentação, num movimento coletivo. Para Loureiro (2004, p. 96) *“o “eu” é sujeito e objeto do conhecimento e no qual ocorre um desvelar da realidade, que se realiza pela prática social”*.

Neste caso a emancipação não é um estágio prévio ou absoluto, que se obtém pelo domínio teórico ou empírico da realidade. A consciência crítica ou emancipação é na verdade uma atividade permanente que além de pressupor o domínio do conhecimento, e da capacidade de reflexão, demanda também a capacidade de projetar na realidade a atuação e superação das relações de dominação e opressão entre humanos e humanidade-natureza⁴.

Diante das indagações com que os conflitos do mundo contemporâneo nos desafiam, torna-se extremamente complexo traçar um perfil ideal do (a) educador (a) e de sua formação. A princípio, o movimento de transformação social e ambiental, demandaria educadores (as) capazes de discutir globalmente as questões e de buscar soluções em nível sistêmico, ou seja, de modo dialógico e contextual para soluções locais. Assim como uma forma de garantir a inserção da abordagem interdisciplinar, e, hoje transversal da dimensão ambiental, os (as) professores (as) teriam de assimilar a complexidade de seus objetivos e aplicação (LOUREIRO, 2004).

Outra questão desafiadora na definição do perfil do educador se refere ao fato de que o acúmulo de conhecimento não significa necessariamente nenhuma transformação

⁴ Loureiro (2004) inspira-se na dialética configurada em Marx, onde “não existem relações entre seres humanos abstratos e natureza, mas relações entre sujeitos concretos, ou seja, indivíduos que existem em sociedade, e meio natural, formando uma totalidade que é a própria natureza”. Assim, na dialética de Marx, o intercâmbio mutuamente constituinte entre partes e todo não é exclusivamente orgânico, mas também socialmente ativo.

dos princípios que regem suas ações. Assim, a introdução da dimensão ambiental no sistema educativo exige um novo modelo de professor. Supostamente a formação é a chave das transformações que se propõem, tanto pelos novos papéis que terão que desempenhar em seu trabalho, como pela necessidade de que eles sejam os agentes transformadores de sua própria prática.

A entrada da natureza na esfera política, assim como educacional, pode ser vista como uma ampliação da esfera pública como objeto de discussão política na sociedade. (TRISTÃO, 2002).

Foi alegando esta intenção que a Coordenação de EA do MEC, no Brasil, realizou, durante os anos de 1996, 97 e 98, cursos de capacitação para técnicos e professores das Secretarias de Educação e das delegacias de Ensino dos Estados.

Entre as finalidades dos cursos, buscava-se proporcionar aos orientadores das ações dos professores uma capacitação em EA para a aplicação dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC, 1997), definidos pelo Ministério de Educação e do Desporto (MEDINA, 2002).

Como outras ferramentas de Educação Ambiental, tivemos o Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola, desenvolvido em 2001 e 2002. O Programa obteve a conformação de política pública e propôs a formação do professor em serviço, onde passou a assumir a responsabilidade de articular junto aos sistemas de ensino municipais e estaduais caminhos possíveis para a institucionalização da EA e pautá-la nas políticas educacionais. Além disso, propôs a mudança nas políticas de formação em serviço das secretarias, que geralmente eram focadas em cursos esporádicos em janeiro e julho, no período de férias. A proposta do programa foi justamente de tornar a formação em serviço em uma atividade continuada em Meio Ambiente no segmento de 5ª à 8ª series do ensino fundamental, de forma interdisciplinar, a partir da constituição de grupos de estudo e ações integradas, sob a coordenação de um formador, orientada por um documento auto-instrutivo. Estes cursos deveriam envolver a equipe escolar, alunos e comunidade, tanto em relação à formação de professores quanto na elaboração de projetos educativos pelas escolas de professores por escola, estimulando o trabalho coletivo, com seqüências de atividades diferenciadas que incentivassem a reflexão sobre a relação de ensino e aprendizagem, e as experiências vivenciadas pelos professores nas escolas. A idéia era discutir os conteúdos da temática ambiental e a possibilidade de tornar estes conteúdos transversais acessíveis por meio de um diálogo com as diferentes disciplinas.

Este programa se propôs a realizar parcerias com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Universidades e Organizações Não-Governamentais interessadas.

Nesta proposta, a busca era a superação da visão fragmentada de disciplina, considerando que o conhecimento é um todo e que as diversas "disciplinas" deveriam se articular para possibilitar a visão de conjunto e a compreensão das relações existentes entre os fatos e fenômenos estudados. Assim, a EA deveria permear toda a prática pedagógica, em um contexto educacional mais abrangente.

Apesar de parecer um processo bem elaborado e com uma estratégia de implementação simples, estamos falando da mudança de paradigma, onde a Educação Ambiental se propõe a averiguar e avaliar os mecanismos de relação homem/ambiente, homem/homem, com todas as suas possíveis variáveis, em contraposição ao modelo cartesiano (MATSUSHIMA, 1991).

Este programa foi especificamente avaliado em âmbito nacional, por Patrícia Mendonça, através de sua dissertação de Mestrado, subsidiada pelo MEC. Sua pesquisa teve como sujeitos os coordenadores de grupo e professores formandos que participaram da formação continuada nas Secretarias de Educação de 14 Unidades da Federação. O enfoque dado à coleta de dados de Mendonça foi relativo à presença da interdisciplinaridade e transversalidade da EA na formação continuada dos professores de 5ª a 8ª séries e na sua prática pedagógica, assim como na capilarização político institucional do programa. Os resultados de sua pesquisa foram positivos quanto à avaliação da implementação do PAMA, contudo, o Estado do Pará, que foi o último Estado no Brasil a receber a formação, não constou nesta avaliação.

Com tal questionamento, não podemos deixar de considerar que existem diferenças nos procedimentos e estratégias de formação, capacitação, implementação e monitoramento possibilitando a observação de resultados diferentes em dadas regiões do país.

1.3 DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AMAZÔNIA.

E neste sentido, também não podemos deixar de observar que os movimentos de ocupação antrópica na Amazônia, e os diversos sintomas que esta ocupação vem promovendo são naturalmente muito diferentes dos que acontecem em outras regiões do

Brasil. Especificamente em áreas onde o alto impacto ambiental está diretamente atrelado a fortes movimentos econômicos (BECKER, 1994).

Apesar do grande interesse de todo o mundo pela Amazônia, a população da região parece estar pouco preocupada com a ecologia. Numa pesquisa, realizada em diferentes regiões do país, os cidadãos dessa área são os que menos se destacam em relação ao tema. (MAST/CNPQ, 1992, p.5).

Outro aspecto preocupante é o fato do Estado do Pará encontrar-se entre os últimos estados na nação em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano, assim como as consequências ambientais deste processo de empobrecimento. Com um alto índice de desmatamento acumulado, a depredação da região tem contribuído fortemente para alteração da paisagem e de mudanças na biodiversidade e da concentração de poluentes na atmosfera. Um destes elementos é o alto índice de poluição por fumaça das carvoarias que repercute diretamente sobre a saúde da população (KRAUSE, 2000).

A história da ascensão econômica na Amazônia está atrelada a instauração do governo militar a partir de 1964, quando esta entra em evidência no cenário nacional como área de fronteira a ser ocupada e desenvolvida. As políticas públicas implementadas na região durante esse período não fazem menção ao valor ecológico da floresta ou apresentam qualquer preocupação com sua destruição. A tendência econômica e a mentalidade que acompanhava este movimento passaram a atrair a instalação de atividades econômicas substancialmente danosas a este frágil ecossistema, com o aval adicional de programas do governo.

Ainda nos anos 60, inicia-se a "Operação Amazônia" que criou a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), que incentivou fortemente a exploração em larga escala das áreas florestais, favorecendo a extração predatória através de incentivos e isenções fiscais que fortaleceram principalmente a pecuária. Ao longo de um período de quarenta anos de ocupação da fronteira amazônica, instalaram-se também, desordenadamente estradas e grandes projetos de mineração. Provavelmente, os empreendimentos de maior destaque econômico, assim como de maior repercussão negativa sob o ponto de vista ecológico, foram a construção das estradas Belém-Brasília, a Transamazônica e o início do projeto Grande Carajás. Como resultado da pavimentação de estradas, as terras até então preservadas da ação antrópica passam a ser ocupadas por uma frente de expansão crescente e ininterrupta que é um dos fundamentais indutores do desmatamento e degradação ambiental. Segundo estudo do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM), três quartos dos desmatamentos

entre 1978 e 1994 ocorreram dentro de uma faixa de 100 Km de largura (50 Km para cada lado) ao longo das rodovias pavimentadas da região (NEPSTAD et al, 2000).

Com a seqüência destes projetos, podemos entender porque as discussões e debates sobre desenvolvimento sustentável tiveram um início tardio na sociedade brasileira e, sobretudo na Amazônia. Somente através da pressão da sociedade civil organizada é que o governo federal passou a considerar o valor da floresta e de seus demais recursos. Em 1989, o governo do presidente José Sarney anuncia o seu 'Programa Nossa Natureza', onde as políticas públicas incorporam, com resultados precários, a noção de proteção ambiental como responsabilidade pública.

Após este evento outras medidas já foram tomadas para buscar soluções e controle para o uso predatório dos recursos florestais amazônicos. Atualmente a Amazônia conta com legislação específica, através da emenda feita ao Código Florestal, assim como programas do IBAMA de fiscalização das queimadas na região com o programa PROARCO. Contudo a noção de desenvolvimento sustentável ainda está longe de ser contemplada na prática econômica. Como exemplo, temos uma mobilização política do governo federal - que retomou a antiga concepção de ocupação da região - com a formalização do programa "Avança Brasil", projeto de investimentos em infra-estruturas que visa proporcionar uma nova leva de avanço da fronteira na Amazônia.

Contudo, a discussão sobre estratégias de desenvolvimento atreladas à mecanismos de sustentabilidade ainda estão distantes no exercício pelos gestores locais e regionais (MURRIETA, 2003), pois o próprio processo de descentralização no Estado do Pará ainda está em estágios bastante iniciais. E na medida em que os valores atribuídos ao potencial de crescimento econômico (diferente de “desenvolvimento”) ainda indicam a usurpação dos recursos naturais, isto repercute também sobre a mentalidade da população em geral.

Podemos confirmar estas distorções através dos resultados do Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental (BRASIL. MEC, 2001) que contribuem com dados que indicam as deficiências relacionadas a difusão e compreensão das temáticas ambientais através da disparidade que existe entre ações de EA nas regiões Sul, Sudeste e Norte. A preocupação com a Educação Ambiental é maior justamente nas regiões mais industrializadas do País, onde a degradação ambiental é um problema próximo da realidade da população. Na Região Sul, 82% dos alunos de 1ª a 4ª série e

80% dos de 5ª a 8ª série têm o tema presente na sala de aula. Já na Região Centro-Oeste, 69% e 72% dos estudantes do primeiro e do segundo ciclo, respectivamente, estudam o assunto nas escolas. Esse índice é um pouco menor no Norte e Nordeste, regiões que apresentam características fortemente rurais. A Região Norte apresenta os menores percentuais: 52,5% dos estudantes das primeiras séries da educação fundamental e 57% dos alunos das séries finais. Na Região Nordeste, 62% dos alunos de 1ª a 4ª série e 65% de 5ª a 8ª série têm Educação Ambiental. Na Amazônia, Acre e Roraima são os Estados que possuem o menor percentual de alunos em contato com a temática ambiental. No Acre, apenas 12% dos alunos de 1ª a 4ª série e 22% dos estudantes de 5ª a 8ª série têm Educação Ambiental nas escolas. Em Roraima, esses índices são de 37% e de 38%, respectivamente.

A WWF, através de um levantamento diagnóstico das experiências em educação ambiental na Região Amazônica, buscou também fazer um levantamento de ações e intervenções (SATO et al, 2002). O Estado do Pará é o estado que apresenta o maior número de projetos e experiências, totalizando 79 projetos em diferentes instâncias. Contudo, menos da metade dos projetos são voltados para a Educação Ambiental Formal. Estes dados sugerem que os investimentos disponíveis são mais facilmente orientados para atividades relativas a comunidades e atividades não formais em geral. O que confirma um outro dado que indica que ainda não existem linhas de financiamento específicas para a educação ambiental. As linhas de financiamento existentes na área de meio ambiente são burocráticas e dificultam o apoio a pequenos projetos de organizações não governamentais. A ausência de uma lei de incentivos fiscais a programas de educação ambiental dificulta o apoio financeiro de empresas privadas a projetos desenvolvidos por organizações não governamentais e movimentos sociais. As decisões e recomendações dos fóruns de discussão da sociedade civil não são incorporadas às decisões de políticas públicas na área de meio ambiente/educação ambiental. No direcionamento financeiro do Ministério da Educação e do Desporto-MEC não são contemplados recursos para investimentos em cursos de capacitação em educação ambiental, bem como apoio a projetos pedagógicos nesta área nas unidades de ensino. Também a nível estadual e municipal, não existe rubrica orçamentária específica para a educação ambiental (SATO et al, 2002).

Apesar de todos estes impasses relacionados à política, sociedade, educação, economia e meio ambiente apresentados acima, existem políticas públicas educacionais,

e, particularmente relacionadas ao meio ambiente, em curso. Nesse sentido, apesar de haver mudanças nas estratégias atuais do MEC após mudança de governo, em função de do papel formador desse órgão, cabe perguntar se o Programa Parâmetro em Ação - Meio Ambiente na Escola (PAMA) foi eficiente de fato e se os professores, realmente, se beneficiaram desta intervenção, incluindo princípios de uma Educação Ambiental politizada em suas disciplinas, a ponto de suscitarem discussões lúcidas e profícuas com seus alunos. Adicionalmente, é de extrema importância avaliar se o exercício e as condições propícias para o desenvolvimento da autonomia, como aporte teórico e ideológico que embasa Leis, Diretrizes, Políticas Públicas e instrumentos de intervenção em Educação Ambiental é observável e praticado como meio que legitima a ação dos professores, dos alunos e da própria instituição de ensino.

Nesse sentido, dentro de um contexto temporal e espacial, esse estudo tem os seguintes objetivos gerais e específicos :

1.4 OBJETIVO GERAL

Avaliar a implementação do Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente (PAMA) no Estado do Pará.

1.4.1 Objetivos Específicos

- 1 – Identificar os trâmites e procedimentos adotados para implementar a formação continuada de professores nos municípios alvo da pesquisa.
- 2 – Identificar a ação e avaliação das Secretarias de Educação e das escolas diante do Programa proposto.
- 3 – Identificar como e se os professores de 5^a a 8^a séries das escolas municipais de Paragominas, Ipixuna, Dom Eliseu e Ulianópolis incorporaram o Programa em sua prática docente.
- 4 – Identificar o alcance do PAMA sobre os conceitos de Educação Ambiental e atitudes dos alunos
- 5 – Analisar o exercício da autonomia em cada segmento participante do processo de implementação do PAMA.

Para tanto, foram avaliados os aportes ideológicos que compõe o Programa, e o repasse destes as várias instâncias da rede de ensino. Os conceitos de formação continuada, transversalidade e interdisciplinaridade são as palavras chave dentro desta pesquisa, pois estes são o eixo e a âncora conceitual e metodológica da EA.

Através de outras pesquisas, já foram observadas diversas limitações que tem grande influência sobre o desempenho dos professores. Por exemplo: pouco tempo destinado ao planejamento de aulas, à formulação e correção de avaliações, para leituras e estudos complementares; necessidade de aplicar integralmente o conteúdo programático proposto; interferências das datas comemorativas propostas pelo calendário escolar; faltas; reuniões; imprevistos; a visão tradicional⁵, disciplinar e conteudistas prevista pelo sistema de ensino. Contudo, não se pode desvincular a ação dos professores a fatores externos como os contextos políticos, econômicos e sociais que influenciam direta e indiretamente no desempenho dos professores (D'AMBRÓSIO, 1994).

Neste sentido é plenamente legítimo questionar se a política das escolas, os professores e os alunos conseguem explicitar em sua fala se estão diante de uma realidade de autonomia propícia à aplicação do tema transversal, na medida em que este é um dos principais pressupostos para a democracia, para o exercício da cidadania, para a prática da interdisciplinaridade e transversalidade.

Há a necessidade de reavaliar os mecanismos de inserção do tema transversal meio ambiente no ensino formal, assim como avaliar os resultados deste processo. Neste sentido estamos considerando não só a sensibilização de professores e alunos, mas, sobretudo a real assimilação das novas metodologias de ensino sobre o meio, que repercutem em ações.

⁵ Aqui, a título de esclarecimento, denominamos o ensino tradicional como aquele onde o professor é o detentor da palavra e da verdade, e os alunos são meros ouvintes e por conseguinte o aprendizado fica estanque ou alienado (CANIATO, 1997).

II – POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITUAÇÃO E CARÁTER

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

2.1.1 Políticas públicas

Ao eleger as políticas públicas como objeto de estudo, parte-se do entendimento de que no âmbito acadêmico e, em especial na ciência política, o assunto emerge, no Brasil, em concomitância com o processo de abertura política, onde é permitido, então, examinar a produção de políticas públicas como resultado de um processo decisório baseado em relações de poder, cujo impacto pode ser identificado no conteúdo e nas formas de intervenção estatal (MAGALHÃES, 2003).

Assim, temos como uma das concepções de política, um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e se destinam à resolução dos conflitos quanto a bens públicos. Políticas públicas são produtos desta política, onde conjuntos de decisões e ações são relativos a alocação imperativa de valores. Dessa maneira, as políticas públicas podem ser entendidas como “outputs”, resultantes de atividades políticas.

Cabe, então, investigar como se dá o surgimento de uma política pública para um determinado setor. É necessário investigar e dimensionar como um problema específico de um determinado setor será reconhecido pelo Estado, e como este passa a ser alvo de uma ação específica através de uma política pública. Trata-se de compreender o modelo de Estado onde a política pública está imersa, assim como as propostas formuladas para cada setor específico. É preciso descortinar sua estrutura, mecanismos de decisão, instrumentos de intervenção, finalidade explícitas e implícitas, recursos materiais e institucionais.

Segundo Azevedo (1997) a trajetória do sujeito junto ao seu sistema social e ideológico resulta na sua representação social sobre um determinado aspecto ou questão. Outra forma então de interpretar as políticas públicas é de que elas são frutos da ação humana e todo seu processo se desenvolve através de um sistema de representações sociais.

O foco passa então a ser a necessidade de visualizar a dimensão da “política domínio” no condicionamento do “programa de política”, ou plano de ação para cada setor. De maneira geral, os representantes de diversos grupos que integram cada setor

vão buscar maneiras de reforçar a necessidade de que suas demandas sejam atendidas e contempladas na agenda dos governos (RUAS, 1998).

Assim, suas ações e o conteúdo de suas políticas, formam o objeto de estudo e análise para as políticas públicas. Ainda dentro desta linha de raciocínio devemos considerar a conexão que existe entre as políticas públicas e o arcabouço cultural e simbólico de um povo, o qual é o representante da realidade social vivida. Dentro desta perspectiva, as representações sociais são também o valor e significado dos processos de decisão, formulação e implementação das políticas (AZEVEDO, 1997).

Para Magalhães (2003), o estudo das políticas públicas deve dar ênfase à construção dos referenciais normativos, pois são estes que, dentro de uma política setorial são entendidos como sendo a representação dominante a respeito do setor, da disciplina ou da profissão.

Ruas (1998) caracteriza políticas públicas como um conjunto de procedimentos formais e informais, que expressam relação de poder, onde tais procedimentos destinam-se tanto à resolução pacífica de conflitos assim como aos bens públicos e possuem caráter imperativo, resultando em decisões investidas de autoridade do poder público. O que dá origem às políticas públicas são as demandas (inputs) e o suporte (withinputs). As demandas são as reivindicações da sociedade por acesso a um bem de serviço, proveniente de diversos sistemas (local, nacional, internacional) e seus subsistemas políticos, econômicos e implementação das políticas.

Ao conceituarmos políticas públicas devemos incluir as leis e regulamentos, os atos de participação política, a implementação de programas governamentais ou ainda participação em manifestações públicas.

De acordo com Washington de Barros Monteiro, uma *“lei é um preceito comum e obrigatório, emanado do poder competente e provido de sanção”*. Esta se dirige indistintamente a todos os membros da coletividade, é comum e obrigatória, pois ordena, sendo que ninguém poderá se eximir do seu campo de ação e ao seu poder coativo. (BRASIL. MEC, 2002a).

A leis devem emanar do poder competente, que no Brasil é o poder legislativo representado pelo Congresso Nacional. Dentro da hierarquia das normas jurídicas a mais importante lei é a de ordem constitucional, ou seja, a que advém da Constituição Federal. É nela que repousam todos os princípios que presidem à suprema organização do Estado, as garantias fundamentais individuais e coletivas, além da ordem político administrativa, social e econômica.

Numa seqüência hierárquica apresentam-se as Leis Complementares que tratam de assuntos específicos da Constituição Federal e/ou do ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e que por ela foram previstas, por isso seu nome, complementando a própria Carta Magna.

Na seqüência encontramos as leis ordinárias. No artigo 5º, inciso II, da Constituição Federal, “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude de lei”.

Para regulamentar a aplicação de uma lei existem os Decretos que garantem a adequação dos serviços e deveres que deverão ser prestados pela administração pública por si e/ou com a parceria da sociedade, para que sejam alcançados os objetivos da lei, através da aplicação dos conceitos, definições, diretrizes, formas, trâmites, prazos e outras condições previstas e ordenadas.

É importante mencionar que o Decreto a ser elaborado não poderá exceder o que foi definido e delimitado pelas leis que se referem a matéria, criando comandos normativos genéricos e coercitivos quer para a administração pública quer para os particulares, ou seja nenhuma nova obrigação poderá ser instituída., pois desta feita poderão ser consideradas inconstitucionais.

Ainda dentro de uma hierarquia seguem as normas e resoluções, cujo conteúdo deve ser similar ao dos decretos, referindo-se sempre a parâmetros, índices, taxas, percentuais, prazos, formas e trâmites. Estas normas e resoluções sendo previstas pelo poder normativo ao órgão que venha a promulgá-las, estas terão força de lei, como no caso das resoluções do CONAMA.

Por fim, existem as portarias, que prevêm a ordenação do universo interno da administração pública e podem ser usadas como referência pelos particulares quando seu conteúdo alcançar o interesse da coletividade como é o caso das portarias do IBAMA que num primeiro plano são elaboradas para orientar a própria atividade do órgão.

Ruas (1998) caracteriza a atividade política dos governos como uma tentativa de satisfazer as demandas dos diversos atores sociais ou ainda dos agentes do sistema político, concomitantemente a articulação de procedimentos formais e informais buscando oferecer apoios e resolução de conflitos de forma pacífica.

Assim, as políticas públicas são coordenadas, ou seja, implementadas, desativadas ou reformuladas, baseando-se na organização e processamento das demandas sociais e de sua memória. Estas organizações e processamentos são

revestidos de um caráter imperativo do Estado, que por meio de suas instituições, transformam-se em programas de governo.

O surgimento de novo problema ou novo ator político, resulta em novas demandas, ou seja, quando estes passam a se organizar e pressionar o sistema político, geram a mobilização em torno de um novo setor que projeta.

Nesta perspectiva, do surgimento de novas demandas, temos a discussão em torno da questão ambiental, considerando as variações em torno da conceituação e prática do uso sustentável dos recursos naturais e, ainda mais especificamente, a inserção da Educação Ambiental no âmbito educacional, que passou a se constituir em uma nova forma de institucionalidade, congregando diversos atores sociais e políticos que demandam apoio e suporte para ações específicas (CAVALCANTI, 2002).

Normalmente as políticas públicas são geridas por instituições. E estas instituições são conjuntos de formas e estruturas sociais instituídas pela lei ou pelo costume que vigoram num determinado Estado ou povo, regulamentando suas atividades em função de interesses sociais e coletivos. Estas instituições passam a existir de forma independente e são dotadas de uma finalidade que as identifica e as distingue. Instituições públicas são espaços de atuação de trabalho com regras e procedimentos administrativos, cuja função principal é organizar e implementar as decisões de governo (MAGALHÃES, 2003).

Um aspecto que tem chamado a atenção e o interesse da pesquisa e análise do processo político de decisão, é o modo como são formuladas as políticas públicas e como estas se articulam aos atores organizados nas arenas decisórias do Estado. Podemos avaliar padrões de decisão e tipos de intermediação de interesses, na elaboração das políticas setoriais específicas, tomando como marco referencial modelos de análise de “policy-making” que combinam os enfoques pluralista, neocorporativo e neopluralista.

Segundo Magalhães (2003) os atores políticos podem ser agrupados em dois grupos, mas é importante mencionar que estes grupos apresentam grande superposição:

- 1) Atores públicos que são os políticos e burocratas e
- 2) Atores privados são aqueles que não mantêm o vínculo com o Estado, e devem contar com recursos privados para fazer valer seus interesses.

A implementação de uma política pode ser realizada por basicamente três modelos: a) o modelo de mercado, que é uma implementação não-administrada,

decorrente da dinâmica entre os atores, através de uma gestão direta e permanente do sistema político por meio de suas agências de implementação. b) O modelo linear pode ou não definir decisões, e aquela que for adotada pode ser tida como correta ou não em relação aos meios empregados ou na relação aos procedimentos adotados. c) O modelo interativo, prevê interações constantes entre cada etapa do processo decisório e a atuação dos diferentes atores envolvidos na formulação da política (MAGALHÃES, 2003).

Crozier (1989) diz que as qualidades de uma política ou de um programa estão depositadas nas pessoas que as implementam e nas pessoas beneficiadas, ou seja, de forma ampla, a qualidade de uma política reside no ser humano. Conseqüentemente investir na qualidade significa investir nas pessoas e considerar a sua diversidade, nos seus olhares e reflexões. Ainda segundo Crozier, uma parte das pessoas beneficiadas por uma política consegue se articular e elaborar novas propostas para enfrentar os novos desafios que se apresentam. Então, como reflexo da consciência de algumas pessoas que se enxergam como agentes de mudança, serão geradas células que funcionam em rede e se categorizam como uma elite.

Contudo, muitas decisões relevantes para a definição de uma política pública são adiadas para a fase de implementação, pois algumas decisões sobre questões relativas a ação incorrem na disputa entre os decisores, além de que algumas dessas decisões pressupõem um conhecimento técnico específico atribuído somente aos implementadores (MAGALHÃES, 2003).

De qualquer forma, a qualidade de uma política deve impor e dispor de tempo e recursos para ser implementada. É importante também mencionar a necessidade de que haja suficiência de recursos humanos, materiais, financeiros e organizacionais para que a operacionalização da política seja completada. Não podemos deixar de ressaltar que é fundamental identificar qual o arranjo político-institucional que assegura a implementação da política prevista, apontando quais as agências envolvidas, seus interesses, recursos e clientelas, além da coerência desta política com as demais políticas instituídas por outros tipos de demandas.

2.1.2 A formalização de políticas educacionais no Brasil

No Brasil, nas últimas décadas, as políticas públicas no campo educacional, de uma forma geral têm se caracterizado, por uma racionalidade técnica, instaurada por meio do paradigma político que pode ser identificado com o neo-pragmatismo, orientado pela descentralização, focalização e privatização.

O encaminhamento deste processo se deu em momentos diferentes, orientados pelas políticas específicas de cada governo em exercício. Durante o governo Collor, a educação nacional acompanha disposições estabelecidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), onde o Terceiro Mundo recebe atenção especial, através da universalização do ensino fundamental. Durante a gestão de Itamar Franco, o programa educacional ficou concentrado no Plano Decenal de Educação para Todos que não foi implementado. Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, a educação nacional toma rumos em direção à descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, reforma curricular [estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)]. Houve intensa divulgação dos programas neste duplo mandato, mas com pontos negativos observados pelo Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental (SAEB) (LIBÂNEO et al, 2005).

A nova ordem mundial, que tem no neoliberalismo seu respaldo econômico e político, assentando-se no princípio da não-intervenção estatal na economia, a fim de facilitar uma melhor mobilidade do capital, influencia a educação, favorecendo movimentos de descentralização. A descentralização, diferente da desconcentração⁶, da gestão das escolas acontece com o propósito de melhorar a qualidade da educação e foi proposta como uma estratégia para reformar os sistemas educativos em âmbito nacional, estadual e municipal.

A descentralização pode então ser entendida como a estadualização ou municipalização, onde acontece a transferência de responsabilidades para os Estados, como uma estratégia de recuperação do federalismo no País, garantindo a reinserção dos

⁶ Segundo Abreu, 1998, existe uma diferença entre descentralização e desconcentração. No caso da descentralização, esta implica na redistribuição de poder, baseado no processo de tomada de decisões. A desconcentração consiste na dispersão territorial de instituições governamentais, a partir de delegação de competências, mas sem poder decisório (p.16).

Estados no sistema como agentes fortes e atuantes. Apesar de que na prática este princípio não tem sido resguardado (LIBÂNEO et al, 2005).

Esta estratégia se inscreve dentro de um sistema onde o processo maior é o da gestão pública orientada a aumentar a competitividade dentro de um mecanismo de globalização crescente dominado pelas forças de mercado.

A Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI é favorável a esta ampla descentralização dos sistemas educativos, apoiada na autonomia das escolas e na participação efetiva dos agentes locais (DELORS et al, 2004). A idéia central da autonomia dos estabelecimentos escolares, se baseia em que estes devem gerenciar os seus recursos, criando estruturas especiais que deverão se pronunciar sobre a gestão da escola. Alega-se que a prática da negociação constitui-se como prática de aprendizagem democrática, favorecendo a inovação.

Assim, as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de regulação social e de ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões pública e privada e que, no caso específico do Brasil, apontam para uma concepção produtivista e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade da sociedade beneficiada (FRIGOTTO, 2001). A reforma do ensino pretendeu corrigir distorções quanto ao desempenho insatisfatório dos sistemas públicos de ensino. Segundo Apple, (2001, p. 53):

“A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país”.

Ao analisarmos a lógica das políticas educacionais no Brasil, estas têm sido a institucionalizações das determinações de organismos internacionais que vêm na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Até os anos 70, o Banco Mundial firmava seus acordos centralizadamente com o nível federal de ensino. A partir da década de 80, os financiamentos são mais descentralizados, garantindo negociações diretas com as Secretarias Estaduais de Educação, sobretudo, com fins de formação de professores (FONSECA, 1999).

De forma geral, as estratégias formuladas pelo Banco Mundial são encaminhadas para a recuperação de custos, para diminuir os gastos públicos na educação e reforçar o setor privado. Paralelamente, o Banco Mundial tem exigido ainda aos países periféricos programas de ajuste estrutural visando a implantação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir para a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico (BORON, 2003). A orientação internacional sobre as políticas no Brasil, assim como na América Latina, tem causado uma verdadeira revolução econômica, onde ações audaciosas estão sendo implementadas para buscar soluções.

Segundo Harnecker (2000), o projeto social do Estado Neoliberal determina que haja a “máxima fragmentação da sociedade em diferentes grupos minoritários, que não conseguem constituir-se numa maioria capaz de questionar a hegemonia em vigor – e esta é a melhor forma para a reprodução do sistema” (HARNECKER, 2000, p. 210).

Prega-se que os objetivos deste modelo buscam atender aos interesses do capital transnacional; controlar riscos da sociedade global; instalar um sistema de rápida advertência aos mercados emergentes de países do terceiro mundo; impor uma hierarquia de poder transnacional; e implementar as políticas neoliberais nos países terceiro-mundistas e disseminar a visão de mundo neoliberal. Tem se observado que estes objetivos têm sido cumpridos (LIBÂNEO et al, 2005, p. 83).

Segundo Haddad (2003), o panorama geral da América Latina, e o Brasil em particular, não fica fora deste sistema; tem andado para trás na sua economia. As perspectivas de emprego são escassas, os trabalhos ofertados não são suficientes para cobrir as demandas e as discussões sobre desenvolvimento estão normalmente fora de pauta. Ainda segundo Haddad (2003), nas últimas eleições, foram mantidos e respeitados os acordos internacionais, e os debates sobre desenvolvimento humano foram deixados de lado, assim como novas propostas de modelos de desenvolvimento. A transposição da função pública, com a conseqüente perda da sua credibilidade, é compreendida no contexto da globalização como uma forma de desqualificar as políticas do chamado Estado de Bem Estar Social, colocando em seu lugar um novo modelo que é denominado de Economia de Mercado.

Dando continuidade, entendendo as políticas educacionais como uma política social, estas são como uma “atividade ou conjunto de atividades” que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam (SHIROMA,

2002, p.7), e sua análise só pode ser feita com base na compreensão do projeto social do Estado que as determina e as abriga. No caso da lógica atual da educação, a busca é de uma educação de qualidade que possa atender as exigências de competitividade, eficiência e produtividade imputadas pelo mercado (LIBÂNEO et al, 2005).

Ainda dentro da perspectiva da política atual, os direitos de cidadania, estão sendo tratados de forma compensatória (HADDAD, 2003). Ou seja, as políticas educacionais brasileiras, baseadas nas relações entre as três esferas político-administrativas, normalmente transferem competências, mas sem o devido acompanhamento de recursos suficientes para encaminhar as novas responsabilidades⁷. Confirma-se assim, como políticas consentidas pelo governo em relação às exigências dos organismos internacionais, são colocadas como políticas na esfera do possível, pois em função desta defasagem de recursos, gera-se maior dependência (ABREU, 1998; OLIVEIRA, 2004). O trabalho é realizado sobre o que é possível, e o possível é o que resta, considerando-se sobre o ponto de vista econômico.

Corroborando esta premissa, observa-se que as políticas educacionais têm colocado em destaque a relação financiamento e avaliação da educação, através de programas de Gestão, Equidade e Qualidade, Financiamento e Aperfeiçoamento Docente.

O desenvolvimento destas políticas teve como principais motivos a necessidade de reorganização institucional e a descentralização da gestão; o fortalecimento da autonomia das escolas (pedagógica, curricular, aperfeiçoamento docente, administrativa e gestão financeira), sem, contudo, aumentar as despesas com a educação (Abreu, 1998).

Observa-se que o movimento internacional indicou alguns eixos das políticas educacionais que deveriam apontar para as reformas educacionais, seguindo a lógica de que a crise econômica seria uma consequência da organização do Estado, e não da distribuição desigual das riquezas.

Segundo Haddad (2003) durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso foram seguidas as seguintes orientações pelo Ministério da Educação (MEC):

⁷ Davies, N. (2004). Os recursos públicos destinados à educação deverão ser originados da receita de impostos próprios da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, através da receita de transferências constitucionais e outras; receita do salário-educação e outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais e outros recursos previsto em lei. LDB - Título VI – Dos Recursos Financeiros.

- Reformar a educação com menos recursos, aumentando sua produtividade e orientando a aplicação de seu orçamento dentro da lógica do custo-benefício;
- Focalizar sua ação, priorizando o ensino fundamental regular, apenas para crianças e jovens dos sete aos catorze anos;
- Desregulamentar o sistema, regulamentando-o novamente de maneira a torná-lo mais flexível e menos afeito aos limites estabelecidos por legislações anteriores, muitas delas produto de direitos sociais conquistados;
- Descentralizar e municipalizar responsabilidades, com centralização de orientações curriculares e da avaliação;
- Privatizar alguns setores de ensino, particularmente aqueles não priorizados pelas políticas gerais, menos por colocar nas mãos do setor privado bens públicos, mas, principalmente, por criar um mercado para a iniciativa privada, tanto pela ausência da oferta quanto pela baixa qualidade de seus serviços. O ensino superior no Brasil é característico deste processo;
- Buscar parcerias junto a entidades da sociedade civil (ONG's, fundações empresariais, movimentos sociais) para o exercício das ações de Estado, menos nas definições de políticas e no controle das ações, mais na assessoria técnica e no trabalho direto.

No plano legal, o MEC valeu-se das seguintes ações:

- Influenciou na aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, aprovada em fins de 1996. A aprovação da nova LDB, provocou contestações, pois a sociedade brasileira reunida em fórum nacional defendia outro projeto, rejeitado após manobra no Congresso Nacional (LIBÂNEO et al, 2005).
- Aprovou no Congresso Nacional, emenda à Constituição de 1988, que implantou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério, que altera a distribuição dos recursos para o ensino fundamental e retira alguns direitos;

- Elaborou legislações complementares para os diversos níveis de ensino, complementado as reformas gerais.

E ainda por iniciativa do MEC, foram encaminhadas quatro medidas pelo governo federal:

- No plano pedagógico, a definição de um quadro referencial pra os conteúdos do ensino, através dos Parâmetros Curriculares;
- Na dimensão dos recursos gastos, a alteração da lei do financiamento educacional, mediante um novo sistema de transferências inter-governamentais fortemente indutor da municipalização;
- No plano das ações federais de regulação e supervisão do ensino, a montagem e dinamização do sistema de estatísticas e de avaliações educacionais;
- A radicalização da política de descentralização dos programas federais que apóiam o ensino fundamental, especialmente o de reforço financeiro das escolas, o da merenda escolar e o de capacitação docente, mediante o ensino a distância.

Como se observa acima existem controvérsias entre os proponentes de diretrizes na educação brasileira. Uma amostra disto foram as diferenças discutidas na Câmara dos Deputados, Congresso Nacional e Senado Federal sobre o Plano Nacional de Educação (2001-2010), onde o MEC e a sociedade brasileira propunham qual o percentual do PIB que deveria ser aplicado à execução do Plano, assim como outros itens (bolsa escola; número de vagas para crianças até 06 anos, criação de um Fundo da Educação Superior, entre outros). As reivindicações da sociedade brasileira foram as de uma escola pública, gratuita, democrática e alto padrão de qualidade. Além destas, a sociedade reivindicou aumentar os gastos públicos, universalizar a educação básica, ampliar e democratizar o ensino superior público, implementar um sistema nacional de educação e efetivar uma gestão democrática da educação com garantias de educação pública, gratuita para portadores de necessidades especiais (BITTENCOURT, 2003).

O PNE propõe: a) elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência com sucesso

nela; d) a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares equivalentes (LIBÂNEO, 2005, p. 159).

Desta forma, segundo a LDB, os sistemas de ensino têm liberdade de organização, onde os municípios podem optar pela integração ao sistema estadual de ensino ou pela composição de um sistema único de educação básica. Neste caso, o Estado passaria a ser o responsável pelo direcionamento técnico e político das ações, ao invés de ser aquele que elabora, implementa, financia e faz a gestão das políticas públicas (DRAIBE, 2001).

A nova LDB, seguindo esta lógica, encaminha a formação dos professores no seu art. 87, parágrafo 4º, que até o fim da década da Educação (2006) somente serão contratados professores que estiverem habilitados com o curso superior ou formados por treinamento de serviço. Dentro destas perspectivas a LDB prevê a formação dos professores em: cursos normais superiores ou, formação pedagógica para os bacharéis e formação em serviço. Os eixos em que estes procedimentos viabilizam são os da: a) universitarização/profissionalização; b) formação prática/validação das experiências, c) a formação continuada, d) a educação a distância, e e) pedagogia das competências.

As reformas em curso têm ocorrido como forma de operacionalização dessas políticas. Estas estratégias deveriam garantir a associação entre teoria e prática, aproveitamento da formação e experiências anteriores de ensino e outras atividades e promoção e valorização dos profissionais da educação garantindo planos de carreira.⁸

Segundo Maués (2003) e Bittencourt (2003), de forma geral estas práticas não apresentam necessariamente resultados finais de qualidade. A “universitarização” se dá de forma aligeirada, fora dos parâmetros usuais do ensino superior, favorecida pela criação de escolas de ensino superior, com aulas noturnas, em geral privadas, que buscam atender a formação dos professores, dando oportunidade para que estes possam ser contratados também de forma precária, pois precisam se desdobrar para alcançar um salário minimamente satisfatório.

A ênfase na “formação prática/aproveitamento de experiências”, procura justificar-se através da crítica de que a formação dos professores tem sido muito teórica, e que passa a ser necessário a realização de tarefas que levem o professor a ter contato

⁸ Davies, N. (2004) LDB - Título VI. Dos profissionais da Educação. Decreto parcialmente regulamentado em 6/12/99, posteriormente alterado pelo Decreto 3.554, de 07/8/00.

direto com o que deverá atuar. As avaliações neste caso se dão ao final do curso, o que significa que só o produto é avaliado e não o processo. O que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver problemas no cotidiano, o que não garante qualidade na formação.

O “aproveitamento de experiências” considera a importância das experiências existentes, contudo não questionando a sua importância para o processo de aprendizagem. Em muitos casos, este procedimento serve para acelerar o processo de formação, aumentando o número de diplomados, promovendo um jogo de estatísticas, mas não melhorando necessariamente a qualidade da formação dos professores (MAUÉS, 2003).

Outro eixo é a “formação continuada ou contínua”⁹, parte de uma nova categoria de formação e integrante de todas as reformas que estão se processando, não somente em âmbito nacional, mas também internacional, que busca o alinhamento dos professores em exercício com as novas propostas educacionais. Esta estratégia, segundo pesquisas realizadas, foi uma sugestão dada pelos próprios professores, como forma de alterações a carreira docente e melhoria de salário, além da melhoria da qualidade da educação (BITTENCOURT, 2003).

A escola, além do local de trabalho passa então a ser também o local de formação do docente. Dentro desta perspectiva, teoricamente a escola deveria ter a autonomia e criatividade de agendar e encaminhar os meios de permitir a formação continuada. Segundo as considerações de Estrela (2003), aparentemente este procedimento não apresenta grandes problemas, inclusive permitindo referências positivas a esta estratégia quando enfocamos as ações voluntárias dos professores, abrindo mão de seus momentos de lazer, elaboração de projetos de investigação-ação para as escolas¹⁰ e a frequência dos encontros; mas quando é analisado mais profundamente, indica que esta política tem se tornado em uma política onde acontece o desvirtuamento do sentido da formação em função da progressão da carreira através do estabelecimento de créditos ao professor; além do desvirtuamento dos centros de formação, permitindo a instalação de um mercado local de formação, destituindo ações que poderiam favorecer o

⁹ A formação continuada não deve ser confundida com a política de capacitação docente, elaborada por órgãos oficiais. Bittencourt, 2003.

¹⁰ Segundo Bittencourt (2003), a formação continuada de professores, e os resultados da elaboração de projetos, facilmente é confundida com intervenções interdisciplinares.

associativismo entre escolas e docentes de diversos níveis, permitindo a massificação da escolarização de formação.

Outra forma de analisar a formação em serviço, é que este processo pretende acelerar o processo de formação, o que contraria a demanda de um ensino de qualidade, o que se confirma pela descontinuidade do processo, que é o incessante recomeçar ao acesso ao conhecimento; o que demonstra a acomodação dos professores a uma sociedade cada vez mais voltada para as exigências de mercado, onde a escola se assemelha a uma empresa. (FERREIRA, 2003; LIBÂNEO, 2005).

Segundo Lacey (1986), a acomodação dos professores pode ser entendida como um conformismo estratégico, onde aparentemente existe uma conformidade exterior, mas como uma resistência interior, que reflete na elaboração de projetos como resposta às exigências, mas sem o devido impacto sobre a estrutura das atividades escolares, impedindo a autonomia real de professores e escolas.

O processo de formação continuada somente teria seu objetivo contemplado caso a comunidade docente estivesse consciente, como uma comunidade atuando intra e inter escolas; como uma comunidade educacional, onde professores e autoridades locais agissem em integração, incorporando além das escolas, os pais e outros segmentos da sociedade civil (SIMONS, 1999).

A aceitação tácita das imposições das políticas governamentais é evidenciada, isto é, o objetivo maior da formação contínua é a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de promover ajustes à um mundo globalizado, assim como corrigir lacunas na formação inicial. Neste último caso, a formação inicial é posta em questionamento assim como as instituições que as promoveram. Este processo inverte os valores, evidenciando um valor maior na formação contínua, sendo que este incorpora o indivíduo dentro do esperado (DELORS et al, 2004).

Ainda outro eixo de formação de professores é a pedagogia de competências, que é nuclear nas Diretrizes Curriculares com base na argumentação de que a escola se preocupa excessivamente com os conhecimentos, com teorias, mas não prepara para o mercado de trabalho. O que denota que nesta concepção o conhecimento não é útil para a inserção do aluno no mercado de trabalho. Assim, a escola oferece uma formação

flexível, que atende às exigências imediatas, que terá utilidade garantida e alinha a escola ao mercado de uma forma direta (MAUÉS, 2003).

Associado a este processo de capacitação deve haver o encaminhamento paralelo do plano de carreira do professor. O art. 67 da LDB, estabelece a necessidade de assegurar estatutos e planos de carreira do magistério público.

O professor deve ser valorizado mediante a garantia do ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional, piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho; hora-atividade ou cara de trabalho (período reservado à estudos, a planejamento e a avaliação), além de condições favoráveis de trabalho (LIBÂNEO et al, 2005, p. 278).

Contudo, segundo o Censo do Professor (1998), a média salarial nacional estava em R\$ 529,92, com variações entre 378 reais de professores da rede municipal e 1.500,00 reais de instituições federais (LIBÂNEO et al, 2005)

O problema em questão é que uma das prováveis formas de medir o “sucesso” de reformas escolares é mediante a apuração de resultados de testes de avaliação padronizados, aplicados em âmbito nacional. No campo do ensino superior, a Lei no. 9.131 de novembro de 1995 determina que o Ministério da Educação deveria realizar exames anuais de abrangência nacional, com base nos conteúdos mínimos de cada curso (SOBRINHO, 2003). Os resultados obtidos não têm se apresentado satisfatórios, em nenhum dos segmentos da educação nacional. É necessário questionar o que as reformas fazem para as escolas como um todo e para cada um de seus participantes. Um exemplo disto é a observação de que onde as escolas são “mercadizadas” e precisam garantir seu sustento utilizando artifícios mercantis, ou seja, estas são “auto-gerenciadas”; o papel do diretor é transformado radicalmente. Ele passa a receber mais poder e precisa demonstrar maior desempenho. E os professores não recebem maior autonomia e não possuem maior profissionalismo, mas sim tem cada vez mais um comportamento padronizado, com intensificação da carga de trabalho (APPLE, 2003). É esperado dos professores, que estes atuem como:

membros de uma equipe docente, realizando tarefas de responsabilidade ampliada no conjunto de atividades escolares ... não é um repassador de informação, mas um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo, reflexivo da equipe docente, discutindo no grupo suas

concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola. (LIBÂNEO et al, 2005, p. 37).

Junto às lacunas observadas na LDB e sua aplicação o governo federal tem desenvolvido em parceria com o Conselho Nacional de Educação, Normas e Resoluções. O encaminhamento destas orientações pode reconduzir a educação a um processo de recentralização, o que estaria em conformidade com algumas políticas econômicas. Contudo, ainda não há indícios e estudos suficientes para ampliar esta discussão (GARCIA, 2004).

Ao pensarmos no currículo nacional como algo acoplado a um sistema nacional de avaliação de rendimento, isto contraria a ênfase na privatização e na escolha da escola como responsável pela democratização da sociedade. O que surpreende nas políticas de coalizão direitista é a sua capacidade de conectar a ênfase nos conhecimentos e valores tradicionais, da autoridade, dos padrões e da identidade nacional dos neoconservadores com os princípios orientados pelo mercado para todas as áreas de nossa sociedade, advogada pelos neoliberais (APPLE, 2001).

Segundo Moreira (1990), os primeiros estudos produzidos no Brasil sobre currículo escolar, foram baseados nas idéias escolanovistas, o que situa o pensamento progressista em Dewey, Kilpatrick, Claparède, Decroly e Montessori.

A formação do novo currículo nacional é entendida como um processo de elaboração de um documento formal que posteriormente será implementado nas escolas. É necessário esclarecer que o currículo escolar não se limita ao conteúdo que será ministrado, mas inclui a distribuição do tempo de formação do aluno e da distribuição do conteúdo neste tempo.

Normalmente, a implementação de um novo currículo é precedida de sensibilização e capacitação dos professores para que estes possam utilizar adequadamente o material. Esta adequação é acompanhada de documentos e guias que servem de apoio para facilitar o entendimento do professor. Estes guias são a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares, as portarias das Secretarias de Educação, o guia curricular, além de mecanismos de controle da implementação do currículo (diários de classe e avaliações dos alunos através de testagens) (MACEDO, et al, 2002).

Estes mecanismos formais de controle do currículo escolar servem também como forma de introduzir o poder nas escolas, controlando as ações. São tecnologias de organização do trabalho pedagógico, que da forma como se apresentam é redutora, na

medida em que privilegia a dimensão produto do currículo, e não a produção sociocultural que deveria se estabelecer no cotidiano da escola.

Contudo, estes mecanismos de controle nem sempre obtém o sucesso pretendido, pois muitas ações desenvolvidas nas escolas não necessariamente estão previstas no aparato jurídico; além de que em muitos casos os professores não implementam o novo currículo, porque o que estava sendo desenvolvido vem apresentando bons resultados. Isto caracteriza um outro aspecto que é a dificuldade que o currículo nacional tem de incorporar as diversas experiências que já são implementadas e apresentam bons resultados.

Neste sentido o currículo só pode ser considerado apropriado para uma dada realidade quando os praticantes do currículo, ao invés de divulgarem um roteiro pré-estabelecido, colocarem em prática seu saber construído na sua prática diária. Sendo que o projeto de democratização que se pretende desenvolver através da escola, promovendo a horizontalização das relações sociais, depende da adoção da concepção de que a vida cotidiana não é apenas palco para repetição e reprodução de scripts, mas é um espaço e tempo para produção de conhecimentos válidos e necessários (MACEDO et al, 2002, p. 65).

A reforma educacional em curso, contudo, consolida um novo modelo de regulação que vem instaurando na organização e governo da educação pública, formas quase mercantis de delegação de poderes e de relação com a demanda educacional, na medida em que elege o mercado como a matriz das realizações de todas as esferas sociais e também ao ressignificar o conceito de cidadania enquanto consumo (KRAWCZYK, et al 2003).

2.1.3 Competências educacionais estaduais e municipais

Neste contexto é necessário identificar quais são as competências de cada esfera dentro do sistema de ensino nacional (SEVERINO, 2005). Em primeiro lugar o sistema de ensino federal exerce função re-distributiva para garantir a equalização de oportunidades educativas e qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (art. 211 da Constituição Federal de 1988, reformulado pela Emenda Constitucional 14 de 12 de Setembro de 1996). Na medida em que o Brasil não possui um sistema nacional de ensino definido, o sistema federal de ensino refere-se às instituições, aos órgãos, às leis e às normas que se

concretizam nos estados e nos municípios e penetra nas esferas estaduais e municipais, interferindo nos sistemas de ensino em seus níveis e modalidades. No âmbito do sistema federal se encontram universidades federais, Instituições de Ensino Superior, centros federais de educação tecnológica, ensino médio, escolas técnicas federais e agrotécnicas, ensino fundamental e médio vinculadas às universidades, educação especial., que estão subordinados ao ministro de Estado. Além destes, outros órgãos também estão subordinados: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), Secretaria de Educação Especial (SEE), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Secretaria do Programa Nacional do Bolsa-Escola. Sob a orientação do sistema federal de ensino ainda existem autarquias e outras modalidades de ensino. O Ministério da Educação e Cultura é o órgão líder e executor do sistema federal de educação, que possui seu órgão colegiado que é o Conselho Nacional de Educação, que normatiza o sistema.

O sistema estadual de ensino através do art. 24 da Constituição Federal de 1988 atribui aos estados, além da União e ao Distrito Federal, legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto. Deve também proporcionar meios de acesso à cultura, à educação e à ciência e legislar sobre elas. A legislação estadual inclui a Constituição Federal, a LDB, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de educação, a Constituição Estadual, a legislação ordinária do Poder Legislativo, as normas do Poder Executivo, e resoluções e pareceres dos Conselhos Estaduais de Educação. O sistema estadual de educação inclui sob sua orientação unidades do pré-escolar, ensino fundamental, médio e superior, além da disciplinarização do ensino particular, fundamental e médio nas suas respectivas unidades federativas.

O sistema municipal de ensino passa a ser compreendido através da Constituição Federal de 1988, como unidade ou instância administrativa. Através da colaboração da União e dos estados para organizar seu sistema de educação, o município, contudo não tem autonomia para legislar sobre o mesmo. O município deve manter, através de cooperação técnica e financeira da União e estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental (art. 30, VI), deve administrar seus sistemas de ensino, definindo normas e procedimentos pedagógicos apropriados às suas necessidades. A educação de crianças até 6 anos é dever do estado, mas responsabilidade do município, incluindo transporte e oferta de estabelecimentos nas zonas urbana e rural.

As leis na esfera municipal são elementos de articulação entre os sistemas de ensino, que foram elaboradas em outras esferas que não nos próprios municípios.

Ao aprovar a nova legislação educacional (E.C nº14, LDB nº 9394/96), o governo e o MEC impõe a descentralização e a municipalização do ensino. Desta forma trata-se de um posicionamento político e que repercute sobre o papel do Estado e a aplicação de uma política de privatização dos serviços públicos.

Numa análise mais próxima, através da averiguação da destinação do PIB nos programas de educação, percebe-se que o Brasil gasta em torno de 4,5% do PIB em programas de educação, no entanto existe grande disparidade quanto à aplicação desses recursos entre os diferentes níveis de ensino. Enquanto o país tem uma das mais altas despesas anuais por aluno de nível superior do mundo (US\$ 3,5 mil), ao nível fundamental é destinado, em média US\$ 350 aluno/ano (PINO, 2005).

Esta desigualdade na aplicação dos recursos resulta em um ensino fundamental carente de material didático de qualidade e com profissionais pouco treinados e mal remunerados, o permite através desta política, a participação privada nestes setores.

A Emenda Constitucional nº 14 altera os arts. 34, 208 e 211 da Constituição federal e modifica a redação do art. 60 das disposições transitórias. Esta emenda apresenta dois tipos de mudanças na Constituição: a) transferência das responsabilidades com a educação da União para os Estados e Municípios; b) na forma de financiamento. Desta forma, determina compulsoriamente, a municipalização do ensino fundamental e, através da Lei 9424/96, regulamenta a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundão). Este fundo é formado por 15% dos recursos destinados ao Estado, mais 15% dos municípios oriundos do Fundo de Participação dos Estados e Municípios e do ICMS, administrado pelos governos estaduais. Além disso, estabelece que 60% do total dos 25% do orçamento deve ser aplicado no ensino fundamental, sendo que o repasse dos recursos deve ser realizado de acordo com o número de alunos matriculados no município, tendo como consequência imediata o sucateamento, terceirização e privatização da educação infantil e do ensino médio (2º grau).

A lógica difundida é de que existem recursos e falta gestão competente. Defende-se a idéia da descentralização, e da transferência de responsabilidades entre o Estado e Município porque traduz a democratização, e permitiria a transferência e a fiscalização do ensino pela população.

Contudo a municipalização não garante a autonomia financeira e administrativa e pedagógica das escolas, porque a maioria das cidades depende dos repasses das verbas advindas do Estado e da União. Além da avaliação de rendimento escolar; aumenta

significativamente a inspeção escolar e o controle ideológico nos estabelecimentos escolares (PINO, 2005).

É curioso como a distorção em torno das deliberações sobre a autonomia dos municípios alcança a participação da comunidade nos processos decisórios sobre a Educação.

A Lei no. 9.131. de 24/11/1995, art. 7º. prevê as “atribuições de assessoramento ao ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”. Contudo desaparece da LDB o Fórum Nacional de Educação, inscrito no projeto aprovado na Câmara (art. 10), concebido para o CNE e o MEC “como instância de consulta e de articulação com a sociedade”. A participação da sociedade é circunscrita ao CNE, o que não figura no texto da LDB, por intermédio dos conselheiros “indicados em listas [...] mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados”, sendo que “a escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo presidente da República” (art. 8º, da Lei no. 9.131 de 24/11/1995. Novamente este encaminhamento aponta mais para um processo de centralização e desconcentração do que, realmente de descentralização (PINO, 1995).

Ainda no curso de entendimento da formalização das políticas educacionais, o entendimento da presença ou não de determinadas disciplinas se faz necessário. Segundo Santos (1994), a proposta curricular de uma disciplina em uma determinada época representa a hegemonia de um grupo através de uma determinada posição naquele campo de conhecimento. A compreensão da história da implementação de alguma matéria ou disciplina deve considerar o conjunto de grupos competidores, lutando por suas posições, onde estes incluem ou excluem conhecimentos, garantindo assim efeitos sobre a sociedade.

Ou seja, as disciplinas escolares se constituem na combinação de diversas partes e variáveis, onde a exposição do conteúdo, exercícios, práticas de incitação e motivação em um determinado campo, funcionam como colaboradoras a interesses da escola e da ideologia dominante.

Segundo Draibe (2001), de forma geral a descentralização da educação ainda não foi totalmente monitorada e analisada por sistemas modernos e ágeis de supervisão. Esta ausência tem permitido que haja lacunas na compreensão do verdadeiro alcance das medidas utilizadas. Estas lacunas se acentuam quando percebemos o rápido

envelhecimento das regras e normas implementadas, assim como pelas dificuldades para manter a articulação de estruturas em âmbito regional, municipal e estadual.

2.1.4 Considerações sobre meios de avaliação de uma política pública educacional

Avaliar deveria ser uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana. A avaliação que exercitamos hoje, é reflexo das possibilidades e necessidades de escolha do mundo moderno. Dentro desta perspectiva, avaliar significa escolher e optar (SOBRINHO, 2003). Contudo é na educação que a avaliação dentro de sua perspectiva mais ampla, adota requintes políticos e pedagógicos, com uma vasta tradição de regulação, seleção e hierarquização.

Existem controvérsias sobre a empregabilidade de recursos científicos para uma avaliação de caráter institucional dentro da educação. O que torna discutível o valor da pesquisa é o emprego dos resultados e o seu alcance enquanto contribuição de conhecimento e/ou prestação de serviços (FAZENDA, 2004).

Assim, qualquer contribuição que se queira dar à implementação de uma política pública requer o rigor da compreensão da complexidade que a determina. A tentativa de contribuir para a necessária formulação ou reformulação de uma Política Educacional, que deverá estar estruturada e coadunada com os princípios e diretrizes de uma política emancipatória de gestão ambiental deve basear-se num diagnóstico de como se dá a inclusão da Educação Ambiental nas escolas como base para alternativas que promoverão uma melhor formação de professores em EA.

A avaliação neste campo é, pois, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos no presente e no futuro.

Teoricamente a formação dos professores, sendo realizada durante a sua atuação em serviço, contribuiria para que a EA ocorra nas escolas como um processo de auto-gestão cognitiva e social. Esta expectativa é apontada como uma das estratégias fundamentais para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental. Neste sentido é necessário adequar o uso de metodologias de investigação participativas e quantitativas, com o intuito de obter resultados que contribuam ainda mais para este processo.

Incluir a noção e os conceitos de sustentabilidade configura-se o grande desafio da Gestão Ambiental. A compreensão de que a palavra chave do momento deixa de ser

Controle Ambiental e passa a ser Gestão para a Sustentabilidade é a meta a ser alcançada. Assim como entender que políticas públicas que visam inserir a Educação Ambiental como elemento essencial do processo pró-sustentabilidade, são parte do desafio de fazer com que as escolas, além de outros setores da sociedade sejam envolvidos, comprometidos e atuem em seus espaços próprios de produção e criação como co-responsáveis pela preservação da qualidade sócio-ambiental.

Segundo Belloni et al (2003) quando se considera a possibilidade de investigar uma política pública, precisamos vislumbrar que esta tem finalidades e desempenha papéis sempre mais amplos e significativos do que aqueles expressos nos seus objetivos explícitos, principalmente em decorrência de suas inter-relações com outras políticas e instituições sociais. Para tanto é preciso desenvolver referendos conceituais e experiências com vistas à elaboração de metodologias que possibilitem a avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade social de políticas públicas ou de instituições.

Quando se trata de ações de grande porte ou alcance, faz-se necessário um processo avaliativo com características distintas e com possibilidades de compreender todas as suas dimensões e implicações. Este processo pode ser denominado de avaliação formal ou sistemática, e neste sentido, entende-se avaliação como um processo sistemático de análise de uma atividade ou fatos, que possibilita a compreensão de forma contextualizada, de todas as suas dimensões e implicações, com o intuito de estimular seu aperfeiçoamento (SILVA, 2002).

Nesse caso, o programa a ser avaliado deve ser contemplado de modo global, a saber: os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente contextualizados.

Nesta perspectiva, a pesquisa interpretativa está enraizada no paradigma fenomenológico que sustenta que a realidade é socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação. A verdade é historicamente condicionada e se baseia na concordância social (SANTOS FILHO & GAMBOA, 2002).

Quando se apóia a diversidade complementar, a complexidade dos problemas educacionais pode ser entendida através do pluralismo epistemológico. Santos Filho & Gamboa (2002) compreendem que algumas abordagens requerem uma visão mais ampla, senão holística, para abarcar problemas com maior complexidade.

Dentro do clima epistemológico da era pós-positivista, muitos pesquisadores educacionais acreditam que as várias tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em necessário conflito.

Segundo Reigota (2004, p. 62) a

“Educação ambiental é uma educação política, fundamentada numa filosofia política, da ciência e da educação anti-totalitária, pacifista e mesmo utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios básicos de justiça social, buscando uma “nova aliança” (Prigogine & Stengers) com a natureza através de práticas pedagógicas dialógicas”.

Neste sentido, a Educação Ambiental não se caracteriza por uma conceituação estreita e linear, pelo contrário tem um caráter difuso e variado. Conseqüentemente podemos considerar que a noção de meio ambiente é uma representação social. Neste sentido o primeiro passo para a realização da educação ambiental deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo. Ainda segundo Reigota (2004), uma sociedade autônoma está atrelada a vontade das pessoas de se auto-governarem.

A autogestão, como a divulgada pelos teóricos próximos do pensamento político libertário, deixa implícita a total autonomia dos indivíduos e das comunidades em relação às imposições do Estado.

Fazendo a interseção entre a missão da política pública e a da própria Educação Ambiental, a avaliação do Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente deve considerar alguns parâmetros referenciais de análise: uma política é um dos instrumentos de ação do Estado; quais os conceitos e perspectivas político-filosóficas relativas à questão objeto da política, e a política específica tal como foi formulada e implementada. Esta explicação dos parâmetros conceituais referentes ao objeto avaliado é de extrema importância para a construção da avaliação da política pública.

As políticas públicas desempenham distintos papéis, dependendo do setor/grupo social ao qual se destinam e das relações que estabelecem com as demais políticas. Por exemplo, uma política pública na área social pode ser congruente com a política econômica básica e estar diretamente ligada a ela; e assim será complementar, ao fornecer-lhe elementos reforçadores de seus objetivos e metas; ou pode ser repadora ou

compensatória ao atuar sobre os danos ou conseqüências negativas das políticas básicas com o objetivo de amenizá-los (BELLONI et al, 2003).

É importante destacar que os objetivos maiores da política pública básica ou global definem o papel das políticas setoriais ou específicas. Se por acaso ela for excludente, provocando conseqüências negativas em massa, o papel da qualificação é apenas compensatório ou reparador, reduzindo os danos produzidos. Contudo as políticas têm efeito reduzido na sua capacidade de agir ou reagir no contexto de uma reestruturação de caráter produtivo, uma vez que as origens dos problemas são em sua maioria estruturais e alheios às competências ou qualificações específicas da sociedade, e não são objetos prioritários de uma política básica (BELLONI et al, 2003). Neste caso podemos observar que a inclusão da Educação Ambiental é sustentada por lei, mas contraria toda uma tendência econômica e cultural desenvolvimentista.

A descentralização de uma política pode ser entendida como transferência da responsabilidade do planejamento e execução a instâncias mais próximas ao usuário, e esta é uma estratégia de atuação. Por um ângulo, gera boas possibilidades de ampliação da participação de vários segmentos envolvidos na área; e por outro lado, pode sustentar uma cultura da desobrigação por parte do Estado ou de outros segmentos com função social que lhes é específica (BELLONI et al, 2003).

As parcerias podem ser tratadas como um desdobramento necessário a descentralização, e estas parcerias envolvem organismos de governo e da sociedade civil que, de alguma forma, trabalham com o objeto da política em pauta.

Em Reigota (2004), na medida em que existe a impossibilidade da extinção do Estado e a sua extensão, propõe-se a implantação do “estado mínimo”, por ser esta a melhor alternativa para que não se beneficiem aqueles que somente desejam o poder, pois existe um controle maior.

Cabe então perguntar a quem deveria ser delegada a responsabilidade de formar a atitude e os valores da sociedade quanto a gestão de políticas de meio ambiente. É lícito então averiguar como uma política que gerencia estes princípios se orienta e quais seus resultados e alcance. A dúvida se dá sobre quem deve residir a responsabilidade. Para que a prática docente seja coerente e não conivente com tendenciosidades, é necessário que esta seja criativa, democrática, fundamentada no diálogo entre professor e alunos. Pelo menos estes são os princípios básicos de uma gestão participativa e autônoma.

A análise epistemológica de um problema desta natureza situa-se em uma análise conceitual que questiona os fundamentos e os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade e veracidade de sua implementação. A compreensão epistemológica busca as respostas do observado na filosofia; e têm como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a filosofia e a ciência, senão também serve como ponto de encontro entre elas (SANTOS FILHO & GAMBOA, 2002). Esse encontro só é observável na prática concreta, pois não há discursos neutros, eles são produzidos e vinculados aos diversos interesses, teorias, pedagogias e psicologias, que buscam a legitimação de seus saberes diante dos jogos de poder em questão.

O sujeito da educação é um resultado de diversos discursos. Esses discursos direcionam, classificam, direcionam e marcam os comportamentos e as condutas dos professores, no sentido de que estes se tornem profissionais humanizados e humanizadores da sociedade e de suas consciências.

Neste conjunto discursivo que se impõe aos professores e às suas práticas pedagógicas, tem-se que levar em consideração os discursos das pedagogias críticas (que almejam desenvolvimento das consciências, uma sociedade livre, sujeitos emancipados, esclarecidos, autônomos e preparados politicamente para ação), que tiveram impactos consideráveis nas identidades sociais e educacionais. Essa crença permanente na idéia de desenvolver uma consciência ecológica ou ambiental mais crítica, conforme sugerem as falas dos professores, está atravessada pelas condições e pela ética que as teorias críticas instituíram no campo social e político a partir dos anos de 1970, e que se fortaleceu nas duas décadas seguintes (DUTRA, 2005).

Os discursos das pedagogias críticas têm influenciado de modo especial o campo da educação e, conseqüentemente, os sujeitos da educação, os professores. Conceitos como conscientização, autonomia, cidadania, esclarecimento e clarificação, reafirmados pela pedagogia crítica, são constantemente mobilizados e enunciados pelos docentes nas escolas estudadas. Isto acontece porque as Pedagogias Críticas, segundo Garcia (2004), produziram uma ética que definiu para os docentes e outros intelectuais, a tarefa de conduzir os indivíduos e suas consciências pelo caminho do esclarecimento. Para dar conta desta tarefa, os pesquisadores e essas pedagogias colocaram em ação um conjunto de práticas discursivas que se destina a produzir a concepção do docente crítico e suas funções.

Nas palavras de Fazenda (2004, p. 31,32), *“a realidade empírica é complexa mas objetiva... ou seja,... a partir dos conhecimentos parciais obtidos pela limitação do homem, a teoria surge como uma possibilidade de integrá-los e, neste sentido, é sempre um recorte, um retrato parcial e imperfeito da realidade”*.

Portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa educacional, fazemo-lo com base nas práticas concretas de pesquisa na área da educação, procurando instrumentos analíticos na filosofia. Esses instrumentos analíticos não existem previamente formalizados; daí a dificuldade e o risco de lançar mão de um esquema conceitual que denominamos “esquema paradigmático” e que apresentamos como uma proposta instrumental para o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da pesquisa (técnicas, métodos, teorias, modelos científicos e pressupostos filosóficos).

Esse esquema supõe a concepção de “paradigma”, entendido, nesse caso, como uma lógica reconstituída, ou maneira de ver, decifrar e analisar a realidade. O objeto básico da análise paradigmática está nos processos de produção de conhecimentos que tem sua forma mais aprimorada na pesquisa científica. Em todo processo de produção de conhecimentos manifesta-se uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos e técnicos. (SANTOS FILHO & GAMBOA, 2002).

A concepção adotada, de avaliação de processos e produtos, utiliza marco conceitual e metodológico que toma em consideração o significado sócio-político da atividade ou política pública formulada, sua consistência interna, os processos sociais e administrativos de sua operacionalização, assim como o impacto social da concretização ou não dos objetivos e metas visados. Além disso, envolve, na compreensão do objeto analisado, sua contextualização histórica e geográfica.

Nesta perspectiva, o conceito de discurso como “o conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação discursiva” (FOUCAULT, 1979) é central neste trabalho, principalmente em dois aspectos: como produto de relações de poder-saber que definem as regras, as normas, os significados e as representações que os discursos podem mobilizar ou não; e, também, pelos seus efeitos produtivos, ou seja, os discursos como práticas que “fabricam” sistematicamente sujeitos, identidades e representações com as quais passamos a agir social e politicamente. Os discursos fazem muito mais do que nomear algo, eles instituem, eles produzem as coisas e os objetos a partir de relações de poder, das tecnologias, das táticas e estratégias que colocam em ação. Porém, é necessário salientar que os discursos obedecem a certas regras,

regularidades e processos de dispersão que lhe são muito próprios, assim não se resumem a frases, palavras ou signos que designam ou nomeiam as “coisas”.

A hipótese central é de que a partir das representações sociais de meio ambiente dos professores, podemos caracterizar suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas com este tema. Embora as representações apresentem um componente científico, devido à formação acadêmica dos professores, elas se destacam também por apresentarem clichês e uma boa dose de senso comum.

Seguindo essa perspectiva é necessário estabelecer que a noção de poder também se desloca daquela idéia de um poder que se realiza a partir de formas de “violência” sobre os indivíduos. Um poder que distorce, reprime, mistifica e domina e que está localizado num lugar específico, como o Estado, por exemplo. Foucault (1979) chamou a atenção para o sentido positivo do poder. Para esse filósofo, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades; o poder assume uma condição de positividade na produção do real e seus significados. Falar em relações de poder, nesta perspectiva, não é negar a existência de relações entre diferentes posições e diferentes sujeitos. Mas é preciso compreender que o poder se exerce no sentido do governo das condutas e dos comportamentos humanos e não no sentido do afrontamento e da violência, isto porque se desenvolve entre sujeitos livres. É importante também ressaltar que o poder não está centrado num lugar, nem é propriedade de alguém em particular. O poder está em todos os lugares, em todas as relações entre sujeitos ou grupos; é ação de uns sobre os outros visando determinados objetivos ou resultados.

O termo “governo” foi utilizado por Foucault com múltiplos sentidos. Em geral, utilizou-o para se referir a uma forma de atividade que tem por objetivo moldar, guiar ou afetar a conduta de alguma pessoa ou de grupos de pessoas, incluindo o governo de si próprio. É a arte de bem dispor as coisas e as pessoas de modo a conduzi-las a fins convenientes a cada uma das coisas a governar. Governo é então uma atividade que pode dizer respeito a: 1) à relação do eu com o próprio eu; 2) às relações interpessoais que envolvem alguma forma de controle ou direcionamento; 3) às relações no interior das instituições sociais e comunidades; 4) às relações referentes ao exercício da soberania política (GARCIA, 2004, p 35).

Uma política pública é a ação intencional do Estado junto à sociedade. Assim, por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às

necessidades sociais, além de abordar os aspectos de eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas, cujos conceitos serão abordados mais adiante. .

O objetivo da avaliação de política pública é conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação. A avaliação é parte integrante do processo de desenvolvimento da política pública, pois possibilita uma averiguação sistemática do cumprimento de sua função social.

Nesse sentido, a avaliação tem um duplo objetivo de auto-conhecimento e de formulação de subsídios para a tomada de decisão institucional, com a finalidade de promover o aprimoramento da política implementada e a concretização dos objetivos da sociedade ou grupo social a que se destina (BELLONI et al. 2003).

Além da inserção contextualizada já referida, a concepção adotada demanda que o processo de avaliação contemple todos os aspectos sociais e políticos (conceitual, metodológico, operacional), envolvidos na formulação e implementação de uma política setorial inserida no contexto das demais políticas setoriais e da política global de um governo ou de um período histórico definido; destaca, também, a necessidade de serem contempladas as conseqüências (sociais, econômicas, políticas) das ações examinadas (BELLONI et al, 2003).

Segundo Belloni et al, as abordagens “científica” e “humanista” não são exclusivas, mas complementares entre si. Alguns pesquisadores têm sugerido que a complementaridade deve ser reconhecida tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa educacional cujos propósitos não podem ser alcançados por um único paradigma. Assim, os dados quantitativos “pressupõem” os qualitativos. A primeira vista, os dados quantitativos parecem ser uniformemente superiores e apresentar baixa falibilidade; em algumas situações podem representar menor falibilidade que os dados qualitativos.

Em síntese, os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica (SANTOS FILHO & GAMBOA, 2002).

2.1.5 Histórico da evolução da Educação Ambiental como política pública no Brasil

Neste item apresentaremos em ordem cronológica a evolução da Educação Ambiental (EA) em âmbito nacional, como uma política pública, tanto como reflexo de intervenções externas, como resultados de movimentos internos.

O histórico da introdução da EA como política pública no Brasil começa a partir do Decreto Legislativo Federal no. 03 de 13 de fevereiro de 1948, que aprovava a Convenção para a Proteção da Flora, Fauna e Belezas Cênicas Naturais dos Países da América. Em seguida, a Educação Ambiental aparece como Educação Florestal no Novo Código Florestal (lei federal no. 4.771 de 15 de setembro de 1965) (PEDRINI, 1998, p. 36).

A Conferência de Estocolmo realizada em 1972 tem como uma orientação de alcance internacional a recomendação da criação de um Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA).

No Brasil, a EA torna-se uma política pública a partir de 1973, com a criação, no Poder Executivo, da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior. Esta Secretaria teve como parte de suas atribuições, a função de “esclarecer e educar o povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”, além de ser responsável pela capacitação de recursos humanos e pela sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais.

Com a Conferência de Tbilisi, em 1977 discute-se a inserção da EA de forma integrada aos programas curriculares. Nesse Encontro foram definidos os objetivos, princípios, estratégias e recomendações para o desenvolvimento da EA no mundo. O ensino formal foi indicado como um dos eixos fundamentais para se atingir as metas nela estabelecidas (BRASIL.MEC, 1997a).

Segundo MEC (BRASIL. MEC, 2002a), em 31 de agosto de 1981 é promulgada a Lei Federal Nº 6.938 que instituiu a PNMA - Política Nacional de Meio Ambiente (alterada pelas leis nº. 7804/89 e 8028/90 e regulamentada pelo Dec. nº. 99.274/90). Segundo adverte Ubiracy Araújo, citado nesta mesma publicação, a promulgação da PNMA foi uma resposta às exigências dos organismos de financiamento internacionais como o BIRD – Banco Mundial e o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. Desde o fim da década de 70 estes financiadores passaram a exigir, como condição para os empréstimos, a avaliação de impactos ambientais dos

empreendimentos levados à sua análise. Desta forma, a promulgação da PNMA, seria uma forma de resguardar nossa soberania, tendo em vista, que até esta data, tais avaliações seguiam critérios impostos pelos próprios financiadores.

De fato, a PNMA introduziu um conceito mais abrangente e preciso de meio ambiente definindo-o como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”. Definiu poluição como a alteração adversa das características ambientais resultante de atividades que direta ou indiretamente a) prejudiquem a saúde, a segurança ou o bem estar da população; b) criem condições adversas às atividades sociais e econômicas; c) afetem desfavoravelmente a biota; d) afetem as condições estéticas ou sanitárias do meio ambiente; e) lancem matérias ou energia em desacordo com os padrões ambientais estabelecidos.

A PNMA estabelece no âmbito legislativo, a necessidade de inclusão da EA em todos os níveis de ensino, garantindo a qualidade ambiental, incluindo a participação da comunidade brasileira como uma forma de habilitá-la na participação ativa na defesa do meio ambiente. Este procedimento era resultado de uma prática pedagógica com ênfase na capilaridade, que pretendia ampliar o alcance da EA. (MENDONÇA, 2004).

A PNMA reorientou a gestão ambiental no sentido de melhorar, recuperar e preservar a qualidade do meio ambiente em benefício da vida e de um desenvolvimento econômico em harmonia com a proteção ambiental. Impôs a responsabilidade objetiva para o poluidor, obrigando-o a indenizar ou reparar os danos ambientais causados por sua atividade, sem obstar a aplicação de penalidades de ordem administrativa tais como multas; perda ou restrição de benefícios fiscais; perda ou suspensão de participação em linhas de financiamento de agências oficiais de crédito; e suspensão de sua atividade. Criou o SISNAMA¹¹ - Sistema Nacional de Meio Ambiente de forma a permitir a articulação nos três níveis de poder para ações de proteção e controle do uso dos recursos naturais, tendo como órgão consultivo e deliberativo o CONAMA - Conselho Nacional de Meio Ambiente, contando com a participação paritária de representantes dos segmentos sociais; ampliando a competência dos Estados e descentralizando a gestão ambiental. Instituiu instrumentos de gestão como o zoneamento ambiental; o estabelecimento de padrões de qualidade ambiental; a avaliação de impactos ambientais; a educação ambiental; a criação de Unidades de Conservação; o licenciamento

¹¹ O SISNAMA foi instituído pelo artigo 6º Lei Federal nº 6938/81.

ambiental propriamente dito, prévio à construção, instalação, ampliação e funcionamento de estabelecimentos e atividades que utilizam de recursos ambientais, considerados efetiva ou potencialmente poluidores, ou capazes, sob qualquer forma, de causar degradação ambiental.

Criou-se também o Cadastro Técnico Federal de Atividades e Instrumentos de Defesa Ambiental no Brasil (PEDRINI, 1998).

Em 1987, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Parecer do Conselho Federal de Educação (226/87 de 11 de março de 1987) sobre a perspectiva interdisciplinar da EA; e em 1988 cria-se um capítulo especial na Constituição da República Federativa, sobre o Meio Ambiente, onde trata da Educação Ambiental (Art. 225, item VI) ¹².

Em 1990, através da Assessoria de Educação Ambiental, inicia-se um movimento de desenvolvimento da EA através de encontros, criação de centros de EA, treinamentos e o estabelecimento de uma Política Nacional de EA. Até então o que existia sobre a EA havia sido desenvolvido por alguns órgãos estaduais de Meio Ambiente¹³. (DIAS, 1994).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8069, promulgada em 13/07/90, nos artigos 53 a 59 dispôs sobre o direito da criança e do adolescente ao acesso irrestrito à educação, ao esporte e ao lazer. A correta oferta do ensino, quer na rede pública de ensino, quer na privada, está sujeita a esse controle conforme se observa na previsão feita pelo artigo 208, parágrafo 2º, da Constituição Federal, que diz: *“O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”*. Paulo Afonso Leme Machado citado na publicação do MEC (BRASIL. MEC, 2002b), amplia a compreensão da obrigatoriedade da oferta de ensino incluindo a EA no ensino formal: *“Assim, a não inclusão da educação ambiental no chamado” ensino fundamental é uma irregularidade e, nesse caso, a autoridade será responsabilizada. A ação civil pública será meio adequada – através de todos os autores legitimados – notadamente do ministério Público e das associações – para promover a obrigação de se ministrar a educação ambiental. Destarte, qualquer cidadão poderá propor ação popular para corrigir a ilegalidade,*

¹² O Art. 225, Inciso VI determina *“Cabe ao Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”* (BRASIL, MEC, 1997a).

¹³ Os órgãos eram a CETESB (São Paulo); FEEMA (Rio de Janeiro); SURHEMA (Paraná) e CPRH (Pernambuco) e SEMA (Governo Federal) (Ver lista de siglas) (DIAS, 1994).

cumprindo salientar que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

É importante ainda mencionar que o Código do Consumidor – Lei nº 8078/90 se entrelaça com essa questão, abrangendo os serviços prestados pelos órgãos públicos e pode ser invocado, em juízo, para garantir a correção e regularidade de sua prestação, por meio das ações judiciais acima citadas com ênfase para a Ação Civil Pública.

Em 1991, por meio da Portaria nº. 678 de 14/05/1991, recomenda a instituição da EA como conteúdo disciplinar em todos os níveis de ensino e através da Portaria 2.421 instituiu, em caráter permanente, um Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (GT-EA)¹⁴ com o objetivo de definir junto às Secretarias de Educação as metas e estratégias para implantação da EA em nível nacional, elaborar a proposta de atuação do MEC para a educação formal e não-formal e preparar sua participação para a RIO-92. Além do GT foi criada neste período a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA)¹⁵ e divulgado um documento sobre a “Política de EA: linhas de ação”, que instituiu a formação de Centros de Educação Ambiental (CEAs)¹⁶ em todo o Brasil (BRASIL, MMA, 2004).

Em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente e os Núcleos de EA em todas as superintendências estaduais do IBAMA (BRASIL, MMA, 2004b). Na Conferência da ONU (Rio-92) foram aprovados cinco acordos internacionais: a) Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; b) Agenda 21 e os meios para sua implementação¹⁷; c) Declaração de Florestas; d) Convenção-Quadro sobre Mudanças Climáticas; e) Convenção sobre Diversidade Biológica e, através desta Conferência, associa-se ao discurso da EA a discussão sobre o desenvolvimento sustentável e o analfabetismo ambiental.

¹⁴ Este grupo transformou-se em 1993 na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC) (BRASIL, MMA, 2004b).

¹⁵ O IBAMA realiza ações educativas com pescadores, catadores de caranguejos, marisqueiras, ribeirinhos, produtores rurais, assentados da reforma agrária, grupos sociais afetados por aspectos ambientais e /ou riscos ambientais e tecnológicos, grupos sociais residentes em unidades de conservação e no seu entorno, técnicos e gestores ambientais e outros segmentos sociais afetados pelas atividades de gestão ambiental de responsabilidade do IBAMA (IBAMA, 2002).

¹⁶ O termo Centro de Educação Ambiental (CEA) engloba uma diversidade de iniciativas que são agrupadas em três categorias: a) Centros de EA, de referência em EA, de Estudos Ambientais, etc.; b) Núcleos de EA, de Meio Ambiente, de referência em EA, etc.; c) Outras nomenclaturas: escolas, estações, parques, reservas, casas, museus, oficinas, laboratórios, divisões, sítios, fazendas, recantos, acampamentos, etc. (BRASIL, MMA, 2004b).

¹⁷ Segundo Tapia & Toharia (1995, citados por PEDRINI, 1998) a Agenda 21 seria inadequada para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental nos países de terceiro mundo, pois considerava ideologias contraditórias em seu escopo.

Ainda neste evento, o MEC, através de um workshop, aprova a “Carta Brasileira para a Educação Ambiental”, que tem como objetivo estimular o estado a orientar a implementação da EA em todos os níveis de instância educacional (PEDRINI, 1998, p. 30). Um desdobramento desta Carta promoveu o 1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental (CEAs), para o debate entre coordenadores de centros existentes e técnicos de Secretarias de Educação, sobre propostas pedagógicas e habilitação de recursos institucionais, além da apresentação de ações efetivas no campo da EA (BRASIL, MMA, 2004b).

Em 1993, o IBAMA se encarrega de estender a temática ambiental a três regiões no Brasil: Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Simultaneamente através da esfera legislativa é apresentada à Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias da Câmara dos Deputados, a proposta de interligação da Política Nacional de Educação Ambiental com os sistemas nacionais de meio ambiente em um sistema único (Projeto de Lei no. 3.792/93) (BRASIL. MMA, 2004b).

Em dezembro de 1994, em determinação do ministro do Meio Ambiente e da Amazônia Legal, o IBAMA, através do Grupo de Trabalho da Divisão de Educação Ambiental (DIED), foi aprovado o Programa Nacional de Educação Ambiental¹⁸ (ProNEA) aprimorado por educadores do MEC e técnicos da UNESCO. A determinação da criação do ProNEA foi ainda decorrente da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos com a Conferência RIO-92. Este programa foi compartilhado pelo então Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, atualmente o Ministério do Meio Ambiente e pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com a parceria de outros dois ministérios: o da Cultura e o da Ciência e Tecnologia (BRASIL. MMA, 2004b e MENDONÇA, 2004) e teve como objetivo “capacitar o sistema de educação formal, não formal, supletivo e profissionalizante, em seus diversos níveis e modalidades, visando à formação da consciência, a adoção e atitudes e a difusão do conhecimento teórico e prático, voltados para a proteção do meio ambiente e conservação dos recursos naturais” (BRASIL. MEC, 1997a).

O PRONEA executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA previu três componentes: (a)

¹⁸ O PRONEA tem como marco conceitual e metodológico a declaração da Conferência de Tbilisi (PEDRINI, 1998 p. 39).

capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas, e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias (BRASIL-MMA, 2004b).

Em 1995, foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), e iniciam-se as discussões sobre a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Conselho Nacional de Educação. Ainda em 1995, a portaria no. 482 de 05/05/1995, do MEC incluiu no Catálogo de Habilitação Profissional, em nível de 2º. grau, a habilitação de Técnico em Meio Ambiente, assim como a habilitação de Auxiliar Técnico em Meio Ambiente.

Em 1996, instituiu-se a nova Lei de Diretrizes e Base (LDB), (Lei 9.394 de 30/12/96). O fato importante que precisa ser mencionado é que esta lei não estabeleceu nenhuma disposição sobre EA e sequer a cita expressamente. Em relação ao ensino fundamental, a LDB somente estabelece que os currículos devem abranger obrigatoriamente o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Art. 23, § 1o). Entre outras finalidades do ensino superior está a de estimular o conhecimento do mundo presente, em particular os nacionais e regionais (Art. 43, VI).

Em 1996, foi incluída no Plano Plurianual para 1996-1999 a proposta de ações relativas à “promoção da educação ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável de recursos naturais”. O MMA criou o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, e firmou um protocolo de intenções com o MEC visando à cooperação técnica e institucional em EA, com cinco anos de vigência, configurando-se num canal formal para o desenvolvimento de ações conjuntas (BRASIL, MMA, 2004a). Ainda neste ano, foi elaborada a proposta dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” onde no documento “Convívio Social e Ética – Meio Ambiente”, é absorvida a dimensão ambiental como um tema transversal nos currículos do ensino fundamental; e o MEC e o MMA assinaram um Protocolo de Intenções com objetivo de cooperação técnica e institucional por um período de vinte anos (BRASIL, MEC, 1997).

O Grupo de Trabalho de Educação Ambiental desenvolveu as seguintes atividades:

- Elaboração e coordenação da 1ª. Conferência Nacional de Educação Ambiental.

- Estabeleceu parceria com o Projeto de Educação Ambiental para o Ensino Básico “Muda o Mundo Raimundo” do Fundo Mundial para a Natureza (WWF, 1997)¹⁹
- Promoveu seminários sobre a prática da educação ambiental no ecoturismo, biodiversidade e Agenda 21.
- Promoveu palestras técnicas, inseridas na ação “Temporada de Palestras”.
- Definiu ações de EA no âmbito de Programas Nacionais de Pesca Amadora e Agro ecologia.
- Promoveu o Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental.

Em 1997, através da 1ª Conferência de EA, foi produzido o documento “Carta Brasília para a Educação Ambiental” que abarca cinco eixos temáticos²⁰ e também neste ano foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Conselho Nacional de Educação. Os PCNs foram elaborados para atender as séries iniciais do ensino fundamental (1a a 4a séries). A elaboração dos PCNs é o resultado de um longo processo de reformas curriculares e buscam ressaltar a importância da participação da sociedade no cotidiano escolar. A operacionalização dos PCNs demanda uma série de competências por parte dos professores, que abrange o conhecimento e habilidades gerais. As competências são: a) O professor é planejador do currículo e do ensino; b) o professor é a figura central para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e das atividades de sala de aula; c) o professor é o avaliador do progresso do aluno e observador dos eventos de sala de aula; d) o professor é o educador do desenvolvimento; e) o professor é o agente de seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; f) o professor é o conhecedor das áreas de conhecimentos específicos; g) o professor é o educador de estudantes diversos; h) o professor é participante do projeto educativo da escola e da comunidade (MIZUKAMI, 1999).

Em 1997 e 1998, a CEA promoveu dezoito cursos de capacitação para instrumentalizar agentes multiplicadores, técnicos das Secretarias de Educação e das delegacias regionais do MEC, além de professores das escolas técnicas federais e dos cursos de pedagogia de algumas universidades. O roteiro de implementação destes

¹⁹ RODRIGUES, V. R. (Coordenadora), 1997. Muda o Mundo Raimundo – Educação Ambiental no ensino básico. Fundo Mundial para a Natureza WWF e Ministério do Meio Ambiente. Brasília, DF.

²⁰ Os eixos desenvolvidos pelos PCNs são os temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, além dos que podem ser eleitos pelas próprias escolas (BRASIL, MMA, 1997b).

cursos foi o capítulo 36 da Agenda 21²¹, através da discussão de matrizes seqüenciais que enfocavam desde a identificação dos problemas sócio-ambientais, até o planejamento para introduzir a EA no currículo (MENDONÇA, 2004).

A proposta de inserir os temas transversais no currículo exigiu mudanças difíceis de serem superadas pelas escolas. As dificuldades para absorver este programa como política educacional refletiram sobre uma prática pedagógica insuficiente. No caso da temática Meio Ambiente, a alternativa que o MEC teve foi a de institucionalizar a EA como um tema transversal no Ensino Fundamental.

Em 1998 o CEA produziu a publicação *Implantação da Educação Ambiental no Brasil*, onde sintetizou as principais ações institucionais de EA, incluindo as ações do MEC até aquele momento. Neste ínterim a COEA buscou conquistar seu espaço na SEF. Organizou a equipe e infra-estrutura de trabalho e resgatou o contato com os multiplicadores que receberam formação na gestão de 1991 a 1998, para instituir um canal de comunicação e conhecer a história e as metodologias adotadas. Desta forma poderia conhecer os projetos de sucesso e identificar as deficiências existentes. Apesar da COEA ter recebido 147 projetos enviados pelas Secretarias Estaduais de Educação, e 71 estarem adequados aos objetivos definidos, verificou-se através da sistematização dos resultados que a maioria dos projetos não especificavam claramente o conteúdo e o público-alvo, o que acarretou, além do reflexo da desarticulação do currículo da escola com o seu projeto político-pedagógico, também acarretou no desconhecimento do verdadeiro repertório ambiental dos professores. Observou-se que os objetivos das propostas apresentadas eram desconectados da realidade da escola e da comunidade; e que o financiamento das instituições governamentais e as ações nas escolas possuíam vínculo com o Sistema Nacional de Meio Ambiente e/ou Organizações não Governamentais. Nestes casos as Secretarias de Educação possuíam apenas papel de supervisão, sem ingerência sobre os planejamento e coordenação das ações (MENDONÇA, 2004).

Diante destas avaliações, tomaram-se algumas providências. Uma delas foi a transferência da CEA do Gabinete do Ministro para a SEF, no início de 1999, efetivando-a como uma coordenação-geral. Em seguida, a próxima ação foi a organização de uma oficina de trabalho com especialistas da área de EA, que discutiram a formação continuada de professores e os projetos de meio ambiente na escola.

²¹ Cap. 36 da Agenda 21 “Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento”, é dedicado à EA, ratificando as recomendações de Tbilisi (BRASIL, MEC, 1997).

Em 1999, foi criada a Diretoria²² do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) no Ministério do Meio Ambiente e é aprovada a Lei 9.795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), sua regulamentação e o parecer técnico-jurídico. Este último tem a intenção de esclarecer dúvidas sobre a obrigatoriedade das instituições educacionais em incluir a EA em todos os níveis e modalidades de ensino considerando suas políticas específicas e ainda fornece meios de cobrança quando isto não ocorre. Esta lei foi o marco legal que determinou a inclusão da EA nas políticas educacionais do Ministério da Educação. Embora sua aplicação envolva todos os níveis e modalidades de ensino, o MEC optou por iniciar suas ações no ensino fundamental por já contar com a reforma curricular consolidada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 1996. Este programa introduz para o âmbito da escola os Temas Transversais, sendo Educação Ambiental um deles. Com estes elementos o MEC oficializou a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA) que por sua vez, elegeu o programa de formação de professores como eixo político para institucionalizar a EA no ensino formal.

Segundo Mendonça (2004):

A PNEA dispõe sobre o ensino formal, onde dá ênfase à formação inicial e continuada dos professores determinando, no art. 11, que aqueles “[...] em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental”. Em seu art. 5, estabelece como objetivo fundamental da EA, entre outros, “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”. O Decreto no. 4281/02, que regulamenta a PNEA, estabelece os ministérios da Educação e do Meio Ambiente como os gestores dessa política de EA abrangendo o ensino formal e não formal, respectivamente.

E em junho de 1999, a COEA tornou-se presidente da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental para um mandato de dois anos. Durante os oito meses subsequentes, encaminhou a discussão sobre a regulamentação da Lei nº 9.795/99 sobre Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). O processo de

²² Esta diretoria tem como sua incumbência desenvolver as seguintes atividades: implantação do Sistema Brasileiro de Informações em EA (SIBEA), implantação de Pólos de EA e divulgação de práticas sustentáveis, fomento a formação de Comissões Interinstitucionais de EA nos estados, implantação do curso de EA à distância e implantação do projeto Protetores da Vida.

discussão contemplou consultas diretas aos Estados e instituições representados na Câmara Técnica, além de consultas via e-mail a todas as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUCs). A proposta de regulamentação foi aprovada pela plenária do CONAMA e, posteriormente, pelas Câmaras de Ensino Básico e Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (MENDONÇA, 2004).

Em 2000, a EA foi integrada ao Plano Plurianual do Governo para 2000-2003, agora institucionalmente vinculado ao Ministério do Meio Ambiente, contemplando sete ações realizadas pelo MMA, IBAMA, Banco do Brasil e Jardim Botânico do Rio de Janeiro (BRASIL, MMA, 2004b).

No final de 2000, a COEA realizou o I Encontro Nacional de Educação Ambiental para os técnicos das SEDUCs. Muitos destes representantes haviam sido multiplicadores que participaram dos cursos de EA promovidos pela CEA entre 1996-1998.

Neste encontro foi apresentada a política de formação continuada de professores em EA, tanto do MEC quanto das SEDUCs, além do compartilhamento de trabalhos e experiências sobre as práticas de EA na escola em todos os Estados ali representados. Através de um questionário enviado anteriormente aos participantes sobre a situação institucional da EA nas respectivas SEDUCs, foi possível fazer uma análise da situação da EA nos sistemas de ensino, confirmando a hipótese de que a EA funcionava de forma marginal às políticas educacionais dos Estados e ocupava um espaço muito frágil nestes sistemas.

Paralelamente, a COEA discutia a proposta de inserção do tema transversal meio ambiente no currículo e nos projetos educativos da escola por meio da elaboração de um material para a formação em serviço dos professores, os *Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola* (PAMA). O PAMA teria uma abordagem pedagógica similar ao programa “Parâmetros em Ação”, mas com conteúdo e materiais de suporte diferenciados, adequados ao desenvolvimento dos trabalhos para EA. A proposta metodológica dos Parâmetros em Ação foi enriquecida com a discussão de conteúdos conceituais do tema meio ambiente e com materiais de apoio. Depois de seis meses de trabalho, a COEA comemorou o Dia Internacional do Meio Ambiente (5 de junho de 2001) com o lançamento oficial do PAMA.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) aprovado pelo Congresso Nacional (Lei 10.172/2001), cumpre uma determinação da LDBEN em seu art.87, onde fixa diretrizes, objetivos e metas para o período de 10 anos, garantindo

coerência nas prioridades educacionais para este período. Nos objetivos e metas para o ensino fundamental e ensino médio, o propõe “*A Educação Ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei n.º 9795/99*”.

Em outubro de 2001, o Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, promovido pela SEF, concretizou uma intensa programação sobre meio ambiente com mais de 3.000 participantes, na sua maioria professores da rede pública. Este evento pretendeu mostrar a visibilidade que a EA estava tendo no ensino fundamental, devido ao esforço e vontade política da SEF.

O II Encontro Nacional das Secretarias de Educação, promovido pela COEA em novembro de 2001, reuniu não só os técnicos das SEDUCs, como também das Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) das capitais, ampliando, assim, a rede de educadores ambientais vinculados aos sistemas de ensino. Nessa ocasião, todos os participantes receberam os *kits* do PAMA, e os formadores realizaram simulações da metodologia a ser aplicada. Foram apresentados a estrutura de implementação e os instrumentos necessários para aderir ao Programa e, simultaneamente, solicitou-se a atualização das informações sobre o *status* institucional da EA nas SEDUCs e nas SEMEDs das capitais, ampliando a investigação sobre a situação da EA nos Estados e as possibilidades de apoio institucional. Entre o final de 2001 e durante o ano de 2002, o PAMA foi apresentado às Secretarias de Educação de 23 Estados (apenas Rio Grande do Sul, Roraima e Amapá não participaram dos encontros de formação).

Em 2001, o MMA iniciou também uma ação de fomento à estruturação e fortalecimento de Redes de Educação Ambiental, como um reconhecimento da importância da articulação dos educadores ambientais e suas instituições em modelos de organizações horizontais. O FNMA apoiou o fortalecimento da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e da Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA), à estruturação da Rede de Educação Ambiental dos Estados do Sul (REASUL), da Rede Aguapé e da Rede Acreana de Educação Ambiental (BRASIL. MMA, 2004b).

Em 25 junho de 2002, a Lei n.º 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto n.º 4.281, que define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, onde as equipes do MMA e do MEC passam a trabalhar em ações conjuntas na articulação e no enraizamento da EA nos três níveis de governo. Fica criado também o Comitê Assessor com o objetivo de assessorar o Órgão Gestor, sendo este Comitê integrado por representantes de diversos órgãos,

entidades ou setores²³. Neste Decreto fica também recomendado que na inclusão da EA em todos os níveis e modalidades de ensino use-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em 2003, é instaurada a Comissão Intersetorial de Educação Ambiental (CISEA) no MMA, com representação de todas as secretarias e órgãos vinculados ao MMA. O MEC passa a receber recursos financeiros da União para a elaboração do Plano Plurianual para 2004-2007, para desenvolver ações de apoio à EA nas escolas. O MEC também estabelece como prioridades viabilizar as ações e diretrizes da PNEA, e reestruturar a Coordenação Geral de EA (COEA), que passa da Secretaria de Educação Fundamental diretamente à Secretaria Executiva. Desta forma, a atuação acontece de forma integrada a todas as secretarias, oferecendo maior visibilidade a EA e dando oportunidade a transversalidade, bem como ao seu enraizamento no MEC e na estrutura de governo.

Em 21 de Julho de 2003 o MEC e o MMA promoveram a reunião de instalação do Órgão Gestor da PNEA, onde foi assinado o Termo de Cooperação Técnica pra a realização conjunta da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. E em 17 de novembro foi instaurado o Comitê Assessor do Órgão Gestor, através do qual foram criados seis grupos de trabalho (GTs): dois temporários – GT Documento do ProNEA e GT Regimento Interno; e quatro permanentes – GT Gestão do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (SIBEA)²⁴, GT Critérios e Indicadores para Projetos e Ações de Educação Ambiental, GT Instrumentos Institucionais e Legais para a Promoção da Educação Ambiental e GT Relações Internacionais.

Em 2003 o Governo Federal, por meio do Ministério do Meio Ambiente, realizou a I Conferência Nacional do Meio Ambiente - Vamos Cuidar do Brasil, com uma versão para jovens, denominada Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Além das escolas regulares do ensino fundamental, participaram escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, de assentamento e de portadores de necessidade especiais. A Conferência elegeu um delegado ou delegada, e seu suplente, e assim definiu uma proposta de como Cuidar do Brasil.

²³ Os participantes do Comitê são os representantes das CIEAs, setor produtivo patronal, setor produtivo laboral, ONGs, OAB, municípios, SBPC, CONAMA, CNE, UNDIME, IBAMA, ABI, ABEMA (ver lista de siglas). (BRASIL. MMA, 2004b).

²⁴ O SIBEA é um sistema público de informações que se constitui num instrumento de interação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) com os educadores e educadoras ambientais de todo país.

Entre os anos de 2003-2004, a COEA sofreu duas mudanças de titular e de local de trabalho, com prejuízo na organização e sistematização de suas atividades. Após indignação da sociedade civil e das entidades de EA, a COEA foi reestruturada na Secretaria Executiva do MEC em agosto de 2003.

Em março de 2004, com a reforma administrativa do MEC, a COEA foi realocada para a nova Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Durante esta transição, em abril de 2004, a COEA realizou, em parceria com a Diretoria de Educação Ambiental (DEA), do MMA, o III Encontro Nacional de Representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (capitais) junto com o I Encontro Nacional de Representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais (capitais) de Meio Ambiente, em Goiânia/GO.

O evento de Goiânia denominado de Primeiro Encontro Governamental Nacional sobre Políticas Públicas de Educação Ambiental foi promovido pelo MEC e MMA em parceria com o governo estadual de Goiás e com a prefeitura de Goiânia. Este encontro teve como objetivo elaborar um diagnóstico sobre o enraizamento da EA no país, estimulando o descentralizamento do planejamento e gestão da EA e a aproximação entre as secretarias de educação e as de meio ambiente. Neste encontro também foi elaborado o documento “Compromisso de Goiânia” que consiste no estabelecimento de um pacto entre as esferas de governo para a criação de Políticas e Programas estaduais e municipais de Educação Ambiental, sintonizados com o ProNEA e promovendo o fortalecimento das Comissões Interinstitucionais Estaduais e das Redes de Educação Ambiental (BRASIL. MMA, 2004b).

O MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, Diretoria de Educação para a Cidadania e a Diversidade e a Coordenação-Geral de Educação Ambiental - CGEA, desenvolveu, em 2004, ações de aprofundamento dos debates iniciados nas Conferências das Escolas. A primeira etapa do Programa envolveu a formação que se iniciou nos dias 12 e 13 de julho em Brasília, com um Seminário Interno de Educação Ambiental, onde 17 especialistas debateram o tema e os processos de formação. Em 26 de julho, o lançamento do programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”²⁵ abriu o Seminário de Formação I. Os participantes eram representantes das Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação (capitais), Universidades, do Sisnama (Ibama ou Secretaria Estadual do Meio

²⁵ <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=39&Itemid=166>

Ambiente), Conselhos Jovens e ONGs de todos os estados e do Distrito Federal. Estes representantes - Formadores I - coordenaram e articularam os processos de formação em seus estados para 1.800 Formadores II.

Atualmente a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) está estruturada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação – MEC, no Programa Nacional de Educação para a Diversidade, a Sustentabilidade e a Cidadania. A CGEA definiu cinco eixos de atuação: I – Fortalecimento da Política Nacional de Educação Ambiental - Lei 9795/99; II - Formação Continuada na Educação Básica; III - Projetos e Experiências de EA; IV - Comunicação/eventos; V – EA no ensino superior²⁶. Cada eixo com seus respectivos sub-eixos e objetivos. Os três primeiros eixos estão contemplados no **Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas**, que tem como objetivo construir um processo permanente de educação ambiental na escola e na comunidade.

2.1.6 Breve relatório da situação atual da Educação Ambiental no Brasil:

Desde 1990 o MEC avalia o sistematicamente o processo educacional, tanto público quanto privado, em todos os níveis. O objetivo é obter informações sobre a qualidade do ensino e planejar políticas educacionais. Apesar da mesma sistematização não ser aplicada ao monitoramento da EA, compreender o sistema geral, certamente auxilia na compreensão dos obstáculos mais específicos de cada disciplina.

O resultado das provas de 1997 mostra que o descompasso entre o conteúdo proposto e o aprendido aumenta de acordo com as séries. Já foi possível constatar que os alunos da 8ª série do ensino fundamental dominam o conteúdo da 4ª série e os alunos da 3ª série do ensino médio dominam conteúdos da 8ª série. Há também diferenças significativas nos resultados dos desempenhos dos alunos entre as regiões. Os piores resultados foram registrados entre os estudantes das regiões Norte e Nordeste, enquanto os melhores ficaram com os dos Estados do Sul, Centro-Oeste e Sudeste, nesta ordem. Considerou-se também as redes de ensino, pois alunos das escolas privadas superam os da rede pública – estadual e municipal – em todas as séries. (MAGALHÃES, 2003).

²⁶ Ibid idem

Estes dados corroboram o que já é sabido. Que as condições sócio-históricas do Brasil não oferecem possibilidades para que a maioria das pessoas possam usufruir das mediações concretas dos princípios que LDB dispõe.

No próprio texto da LDB, os princípios ou dispositivos legais estipulados não comprometem os agentes a efetivá-los. São afirmados, mas não se vinculam a eles os meios históricos para sua realização. A lei conceitua, mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Tudo depende das medidas que os gestores do sistema venham a tomar.

Além disso, a Lei está comprometida com a dicotomia entre o ensino público e o ensino privado. Ao mesmo tempo em que formula conceituações e diretrizes para a educação pública, com relação à educação conduzida por entidades privadas, consagra de fato sua total soberania. De forma geral as exigências recaem em sua maioria sobre o ensino público (SEVERINO, 2005; VIEIRA 2005).

Dentro deste contexto, compreende-se a institucionalização da Educação Ambiental, onde a Constituição brasileira consagra o meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito de todos, bem de uso comum e essencial à sadia qualidade de vida, e atribui a responsabilidade de sua preservação e defesa não apenas ao Poder Público, mas também a coletividade. O exercício da disseminação dos atributos da Educação Ambiental no território nacional apresenta diferenças que foram apuradas através de instrumentos diversos e por um período de tempo que justifica a análise de que a EA ainda precisa de incentivos e investimentos. Apesar da EA já estar bastante disseminada, pouco se tem realizado na implementação concreta de programas, diretrizes e políticas com o propósito de incentivar e promover a Educação Ambiental tanto no âmbito formal quanto informal da educação.

Na gestão 1991-1998, a presença da EA no MEC teve um forte caráter de apoio às ações desenvolvidas no sistema do meio ambiente. Não havia uma definição que indicasse a construção de uma identidade da EA nos sistemas de ensino, especificamente na escola. A criação de CEAs, os cursos de capacitação para multiplicadores, os projetos de EA nas escolas, mostrados nas teleconferências e vídeos, garantiram a sensibilização dos atores da área educacional, mas não tiveram um enraizamento nas políticas educacionais e nas instituições de ensino, como era de se esperar (SEVERINO, 2005).

Confirmou-se nestas análises que, em primeiro lugar, a EA era um conjunto de propostas de “ações ambientais” isoladas, desconectadas do conteúdo curricular;

utilizava a escola e os alunos como espaço de reivindicação para resolver problemas pontuais ou festejar datas comemorativas ligadas ao meio ambiente; não dialogava com os projetos educativos da escola e nem com os sistemas de ensino, pelas características específicas deste universo.

Mesmo considerando todas as iniciativas da gestão anterior (cursos, teleconferências, eventos, etc.), a EA ainda não se efetivava como política pública do MEC nos sistemas de ensino e, tampouco, atingia o universo dos professores.

Na gestão 1999-2003, a COEA procurou registrar todas as propostas, contatos, metodologias e procedimentos por meio de publicações em papel e/ou disponibilizada na *internet*, elaboração de relatórios gerenciais de acompanhamento de programas, banco de dados e cadastros em mala direta.

Em 2000, a COEA propôs ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que duas questões sobre o tratamento da EA nas escolas fossem inseridas no Censo Escolar da Educação Básica de 2001. Tais questões se referiam à presença de algum trabalho com EA nas escolas e, em caso positivo, oferecia três alternativas não excludentes: a) por meio de disciplina específica; b) projetos; c) inserção temática no currículo. O censo escolar, respondido por cerca de 177.000 escolas, possibilitaria, então, estimar o quantitativo das ações de EA neste universo. Segundo dados dos INEP a presença da EA nas escolas de ensino fundamental no Brasil passou a ser objeto do Censo Escolar do INEP a partir de 2001 (VEIGA ET AL, 2004²⁷).

Os resultados apontaram que, do total de alunos do ensino fundamental, 71,2% estão em escolas que trabalham de alguma forma com o tema. Entre os alunos que freqüentam da 5ª à 8ª séries, esse índice é de 73%, ou 11,4 milhões de estudantes, e entre os alunos da 1ª à 4ª séries é de 70%, o que corresponde a 13,8 milhões de estudantes. O tema é trabalhado pelas escolas principalmente na forma da “inserção temática” no currículo, através de diferentes disciplinas. Este tipo de abordagem abrange 52,9% dos alunos das séries iniciais e 55,4% dos estudantes das séries finais. Em seguida, a forma mais utilizada para o estudo dos problemas relacionados ao meio ambiente é através de “projetos”. Trabalham a questão dessa forma 26,8% dos alunos de 1ª a 4ª série e 29,6% dos alunos de 5ª a 8ª série. É interessante observar que pela Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, não deve haver uma

²⁷ “Um retrato da presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão”. Em <http://www.iets.org.br/IMG/pdf/doc-113.pdf>

disciplina específica para tratar do tema. Apesar disso, 1,5% dos alunos de 1ª a 4ª série e 2,6% dos estudantes de 5ª a 8ª série tem uma disciplina de Educação Ambiental, o que certamente demonstra que esta tem sido uma maneira, ainda que minoritária, de tratamento da questão ambiental nas escolas do ensino fundamental.

O processo de expansão da Educação Ambiental possui diferentes ritmos e diferentes padrões dependendo do prisma adotado. Por outro lado, a convergência é verificada quando se realiza a análise segundo as grandes regiões do país. Com efeito, as regiões Norte e Nordeste experimentaram o maior avanço em termos da evolução do número de matrículas das escolas que oferecem Educação Ambiental em comparação com as regiões Centro-Oeste, Sul e, em certa medida, com a região Sudeste.

Em relação à evolução da cobertura nas grandes regiões do país pode-se afirmar, mais uma vez, que as regiões Norte e Nordeste experimentaram os maiores avanços. Em 2001, a região Norte apresentava uma cobertura de 54,8%, ao passo que, em 2004, esta porcentagem atingiu 92,9%. Em 2001, a região Nordeste apresentava uma cobertura de 64,1%, esta porcentagem passou para 92,5% em 2004.

Ao utilizar o recorte “porte do município”, pode-se observar que as maiores taxas de crescimento em relação ao número de matrículas que oferecem EA encontram-se na região Norte, principalmente nas escolas localizadas nos municípios entre 250 mil e 1 milhão de habitantes (131%), nas escolas localizadas nos municípios entre 5 mil e 10 mil habitantes (99%) e nas escolas localizadas nos municípios com menos de 5 mil habitantes (91%).

Deve-se mencionar os significativos aumentos na taxa de crescimento da cobertura: a) as escolas localizadas nos municípios entre 250 mil e 1 milhão de habitantes na região Norte; b) as escolas situadas nos municípios com menos de 5 mil habitantes da região Sudeste, e; c) as escolas localizadas nos municípios entre 250 mil e 1 milhão de habitantes na região Sul.

O último recorte realizado para as grandes regiões do Brasil diz respeito à dependência administrativa das escolas do Ensino Fundamental. A maior taxa de crescimento no que diz respeito ao número de escolas que oferecem EA é verificada nas escolas estaduais da região Norte (116% no período 2001/2004).

Ao analisar o número de matrículas das escolas que possuem EA, mais uma vez, é verificada uma forte expansão na região Norte, principalmente, nas matrículas das escolas municipais (94%), seguida das escolas estaduais (52%).

No Acre, Mato Grosso do Sul, Pará e Roraima a presença da EA – medida pelo número de matrículas – mais do que duplicou entre os anos de 2001 e 2004. Os quatro estados foram responsáveis pela incorporação de cerca de 1,2 milhão de matrículas em escolas que oferecem EA em apenas 4 anos.

Em relação ao número de matrículas das escolas localizadas no Acre, as maiores taxas de crescimento são verificadas nas escolas localizadas nos seguintes tamanhos de municípios: entre 50 mil e 100 mil habitantes (com taxa de crescimento superior a 5000 %, passando de 265 matrículas em 2001 para 14 mil matrículas em 2004), entre 5 mil e 10 mil habitantes (com taxa de crescimento superior a 2000%, passando de 760 matrículas em 2001 para 17,3 mil matrículas em 2004) e, finalmente, os municípios com menos de 5 mil habitantes expandiram a matrícula da EA em 6 vezes no período sob análise.

Em síntese, na região Norte verifica-se um esforço significativo nas escolas localizadas nos municípios de pequeno porte para universalizar a presença da EA.

Podemos averiguar quais as principais características e dinâmicas das três modalidades de aplicação da EA: Projetos (PR), Disciplinas Especiais (DE) e Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas (ITAD).

Em 2001, aproximadamente 94 mil escolas ofereciam ITAD, 33,6 mil escolas PR e apenas 2,9 mil escolas ofereciam DE. Em 2004, os números são 110 mil escolas, 64,3 mil escolas e 5,5 mil escolas, respectivamente.

É importante sublinhar que as taxas de crescimento para o período sob análise alcançaram valores muito elevados para as modalidades PR e DE – ambas em torno de 90% – ao passo que a modalidade ITAD obteve uma taxa de crescimento de 17%, devido ao elevado número de escolas que ofereciam esta modalidade em 2001.

Em síntese, a análise das regiões brasileiras revela que existiu uma expansão significativa nas modalidades DE e PR. Expansão esta que se localiza, principalmente, nas escolas de maior porte e, além disso, se localizam, principalmente nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste do país.

Quando se analisa a cobertura das matrículas em relação às modalidades de aplicação DE e PR da EA, tem-se que, mais uma vez, as taxas de crescimento em relação a este indicador encontram-se mais elevadas nos estados das regiões Norte e Nordeste, com exceção da modalidade DE onde o estado de Santa Catarina passa a ocupar a segunda colocação.

O relatório mostra que as práticas consideradas ambientalmente corretas se concentram basicamente nas escolas particulares e federais.

Dois resultados peculiares guardam relação com a possível associação entre o acesso à internet e a videoteca e a presença ou não da EA Ensino Fundamental.

Em 2001, não foi verificada nenhuma associação sistemática entre o acesso à internet e a presença ou não da EA nas regiões Norte e Nordeste e, além disso, em treze das 27 Unidades da Federação – sendo que 10 destas 13 Unidades da Federação estão localizadas nas regiões Norte e Nordeste. Em 2004, esta associação se torna ainda mais fraca, pois, em 22 das 27 Unidades da Federação não foi verificada nenhuma associação sistemática entre o acesso a internet e a presença ou não da EA, mas, é importante ressaltar que, em 2004, as Unidades da Federação não se concentram mais nas regiões Norte e Nordeste, mas, sim em todas as regiões brasileiras.

Por outro lado, a região Norte ocupa o primeiro lugar no que diz respeito aos mutirões de limpeza das escolas, ou seja, cerca de 39% das escolas que oferecem EA participam desta atividade. A região Norte também apresenta a segunda maior proporção de escolas que oferecem EA nos mutirões de manutenção da estrutura física das escolas, 18,8%, ficando atrás somente da região Sul (20,5%).

Pela análise dos relatórios resultantes do I e II Encontro e com as respostas dos questionários enviadas pelas SEDUCs, percebe-se um avanço de 2000 para 2001, quando praticamente todas as SEDUCs têm pessoas responsáveis pela EA, embora poucas tenham setores/divisões específicos para esta modalidade. Na maioria dessas instituições, a EA ainda é vinculada ao departamento/diretoria de currículo ou estudos pedagógicos do ensino fundamental. Embora seja complexo especificar os fluxos organizacionais de cada SEDUC, a presença de técnicos específicos para EA em todas elas, ainda que de forma tímida, já constitui um potencial avanço. Este indicador tem possibilitado a existência de representatividade das SEDUCs nas Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEA) que elaboraram os Programas Estaduais de Educação Ambiental. A diretriz básica que norteou essas secretarias na implementação da EA nas escolas foi a introdução do tema transversal meio ambiente no currículo, conforme colocado nos PCNs, na LDB e na PNEA.

A iniciativa de compor Comissões de representantes de instituições governamentais e não-governamentais que coordenam, articulam e propõe ações de EA nos Estados partiu do MMA em 2000 e, por isso, a coordenação das comissões está atualmente vinculada às Organizações Estaduais de Meio Ambiente (OEMAs). Nas

SEMEDs, a situação da EA é mais fragilizada porque cerca da metade das capitais não possui técnicos específicos para tratar de EA nos departamentos do Ensino Fundamental, assim como são poucas aquelas que a colocam como tratamento transversal no currículo.

Estes anos de implementação e de vínculo institucional com a SEF não foram suficientes para institucionalizar a EA no âmbito do MEC, e, no início de 2003, obedecendo às orientações da nova gestão do governo federal, tanto a coordenação como o programa foram oficialmente extintos.

Esses dados embora não tenham permitido avaliar a qualidade das ações de EA, reforçaram a necessidade de estabelecer uma política efetiva, dado que a presença da temática ambiental na cultura educacional e nas propostas curriculares reflete a crescente preocupação da sociedade com o meio ambiente.

O histórico da EA como uma política pública na área da educação nos dá elementos para entender a sua fragilidade institucional nestas três últimas gestões dentro do MEC e também para contextualizar a importância do PAMA como um programa de governo.

2.1.7 Breve relatório sobre a situação da Educação Ambiental no Estado do Pará

De forma geral, os resultados descritos nos itens acima demonstram o grande esforço que os diversos órgãos e entidades locais despendem para implementar a EA. A Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTAM), é um dos órgãos que apresenta destaque no cenário estadual. A SECTAM através da divisão de Estudo e EA da Coordenadoria de Proteção Ambiental procura adequar sua política ante as questões estabelecidas na Política do Governo do Estado. Organiza suas ações a partir de suas atribuições, disseminando-se em especial na Diretoria de Meio Ambiente (ARAÚJO, 2001). Até então as ações da SECTAM que apresentaram maior visibilidade foram:

- Elaborar o perfil dos projetos de EA do estado do Pará, 2000.
- Elaborar o Programa Estadual de EA (PARÁ, 2000).
- Definir a Comissão Interinstitucional de EA do Estado do Pará/CINEA²⁸

²⁸ Comissão Interinstitucional da EA do Estado do Pará/CINEA, criada pelo Decreto governamental no. 3.632 de 03/09/1999, coordenada pela SECTAM

- Criar os Pólos Regionais de EA/PREÁS (22 pólos).

Em consonância com os princípios apresentados, pelo Programa Nacional de EA/PRONEA (1994), o Estado do Pará vem implementando o Programa Estadual de EA/PEAM (2000), cujos princípios para a instituição de uma Política Estadual de EA referem-se:

- à participação e integração;
- à descentralização;
- ao reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural;
- a multi e interdisciplinaridade
- à transversalidade

Além das ações da SECTAM, o estado do Pará também é contemplado com a Agenda Positiva da Amazônia desenvolvida pela Câmara dos Deputados através da Comissão da Amazônia e de Desenvolvimento Regional. A Agenda Positiva para a Amazônia é resultado de um processo de negociação entre Governo, setor produtivo e sociedade civil, desencadeado no início de 1999 como resposta às elevadas taxas de desmatamento verificadas na Amazônia. Os acordos foram assinados em audiência pública da Comissão da Amazônia e de Desenvolvimento Regional (CADR) da Câmara dos Deputados, quando foi solicitado ao MMA que replicasse o mesmo fórum de negociações em todos os estados amazônicos, com a presença de representação dos setores econômicos, políticos e sociais legais. Essas agendas estaduais constituem compromissos formais entre os agentes públicos e privados envolvidos com o desenvolvimento da Amazônia. Em eventos posteriores, com a mesma participação ampla, cada um dos nove estados da região escolheu dez propostas prioritárias que serviram de subsídio para se elaborar uma Agenda Positiva Regional.

As propostas da Agenda Positiva para a Amazônia envolvem:

- O Zoneamento ecológico-econômico.
- Infra – estrutura
- Geração Sustentável de emprego e renda
- Instrumentos econômicos
- Política fundiária
- Áreas Protegidas
- Monitoramento e controle
- Ciência e Tecnologia

- Serviços e Benefícios Ambientais
- Gestão Ambiental Urbana
- Fortalecimento Institucional e Legislação
- Educação para a Gestão Ambiental

Particularmente a Educação para Gestão Ambiental tem as seguintes atribuições:

- 1)Elaborar e implantar de forma participativa Programas e Projetos de Educação para Gestão Ambiental visando o atendimento de demandas prioritárias locais voltadas ao Desenvolvimento Sustentável em nível municipal, estadual e federal, disponibilizando as estruturas físicas já existentes para a prática participativa comunitária e para a rede de ensino formal pública e privada, urbanas e rurais, em todos os níveis de ensino, utilizando as instituições que atuam na área.
- 2)Criar Programas e Projetos de Educação e Gestão Ambiental e Práticas Sustentáveis para áreas rurais, especialmente nas áreas de assentamento, orientando o uso de tecnologias e metodologias alternativas participativas com o objetivo de valorizar e resgatar a cultura local, inserindo também no currículo do ensino formal aspectos relativos à relação ser humano meio ambiente.
- 3)Apoiar a realização de cursos de capacitação, formação de recursos humanos, graduação e pós-graduação em temáticas relacionadas com a Gestão para o Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente na região, através de parcerias da Sociedade Civil Organizada, Governo e Comunidade Acadêmica assim como estruturar, implantar e monitorar um Sistema Integrado de Informação em Práticas Socioambientais Sustentáveis e Educação Ambiental da Amazônia.

As prioridades estabelecidas pela Agenda Positiva para a o Estado do Pará são BRASÍLIA, 2001):

- 1)Zoneamento Socio-Econômico – Ecológico
- 2)Políticas Públicas – Fortalecer os órgãos ambientais municipais, estaduais e federais, garantindo a sociedade civil.
- 3)Setor produtivo
- 4)Gestão Ambiental
- 5)Agricultura Familiar

Contudo, como confirmado por Murrieta (2003) a gestão ambiental no Pará ainda está bastante frágil e deficitária. Um estudo realizado pelo Programa Estadual de EA realizado através da visitação de técnicos aos municípios do estado e através do envio de formulários, obteve as seguintes respostas²⁹:

Em sua maioria 39%, os projetos de EA estão voltados para os ecossistemas urbanos; 17,8 % são destinados para os rios e lagos. Quanto ao público alvo dos projetos analisados está distribuído, entre alunos (23,4%) e professores (20%). Quanto ao estabelecimento de parcerias interinstitucionais, concluiu-se que 31,2 % dos projetos de EA possuem parcerias com as Secretarias Municipais, 28,7% não possuem parcerias e 10% mantêm parcerias com instituições de nível Federal, Estadual, empresas e outros. Quanto à vinculação às esferas de poder 69% área municipal, 19,5% área estadual, 6,9% área regional. Quanto ao financiamento e situação atual, 73,3% estão em andamento e 13,3% paralisados aguardando financiamento. Quanto as principais linhas de atuação dos projetos chegou-se a seguinte classificação: 18,9% produção de material pedagógico, 8,3% pesquisa, 26,5% capacitação, 28% difusão. Quanto à participação do público alvo nas etapas do projeto de EA, 40% participam na execução, 26,7% participam na elaboração, 28,3% participam na avaliação. Quanto à duração dos projetos: 31,6% possuem 1 ano de duração; 22,4%, 2 anos; 13,2%, 3 anos; 18,4%, 5 anos. Quanto à quantidade de pessoas que coordenam os projetos, observou-se a grande variação no número de pessoas que coordenam: 57,3% - 1 a 5 pessoas responsáveis pela coordenação. As práticas de EA mais fortemente evidenciadas de acordo com o levantamento relacionam-se à sua natureza de educação formal escolar, visto serem professores e alunos o público alvo privilegiado (43,4%) dos projetos analisados.

As conclusões gerais do relatório indicam que: 1) Os projetos de EA são realizados com mais ênfase por instituições públicas (Federal, Estadual e Municipal), 2) Os projetos em sua maioria estão voltados para atingir a comunidade urbana e, também os ecossistemas urbanos, 3) o impacto ambiental mais combatido pelos projetos de EA é o lixo.

²⁹ Palheta, A. I.; Souza, M. L. M. de 2001. Perfil dos Projetos de Educação Ambiental nos Municípios Paraenses. In: SECTAM/CINEA. Encontro Estadual de Educação Ambiental: Experiências, Avaliação e Perspectivas – Resumos. Belém, Pará

2.2 ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO MEIO AMBIENTE NA ESFERA FEDERAL

2.2.1 Objetivos do PAMA

Neste segmento apresentaremos de forma sistematizada a seqüência de ações que foram implementadas para o desenvolvimento e implementação do Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola – PAMA. Para tanto utilizamos como bibliografia de base a dissertação de mestrado de Patrícia Mendonça (2004), que teve como grande desafio avaliar em âmbito nacional a capilaridade e implementação do PAMA.

A construção do Programa Nacional de Formação Continuada – Parâmetros em Ação, elaborado pela Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) foi o meio que o MEC encontrou para implementar de forma efetiva os PCNs tendo em vista que apenas sua distribuição não foi suficiente para que os sistemas de ensino absorvessem a proposta curricular. O programa foi realizado em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Universidades e Organizações Não-Governamentais interessadas.

Este Programa teve como principais objetivos: a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino, a garantia de formação dos professores e elaboração de material didático.

Para a elaboração das propostas do PAMA foram consideradas seis categorias que qualificam o universo da educação ambiental no ensino formal e também correspondem aos itens necessários para formular políticas públicas, compreendendo: a) a institucionalização da EA no sistema de ensino; b) a garantia da presença da EA na escola; c) a EA no currículo; d) a formação continuada de professores; e) os materiais didáticos e informação; f) financiamento.

Assim, dentre os desafios do programa, foi tentar garantir que a EA fosse parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assim como projeto coletivo de toda a comunidade escolar, assegurando a participação dos conselhos, colegiados, associações de pais e comunidade em geral. Assim como as escolas deveriam apresentar em suas propostas curriculares conteúdos voltados para sua realidade local, estadual ou regional, estabelecendo um elo entre os valores do cidadão e a base nacional

comum da Educação Básica e Ensino Superior, introduzindo o tema transversal Meio Ambiente de acordo com a realidade local.

O outro objetivo do Programa foi inserir a EA nas políticas de formação continuada e em serviço de educadores dos sistemas de ensino, propondo uma metodologia onde o tema Meio Ambiente fosse inserido no segmento de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, sobretudo de forma interdisciplinar. A estratégia foi a de proporcionar programas de formação continuada de professores, técnicos e demais segmentos da escola, gestores das secretarias de educação e formadores de opinião, considerando a interdependência entre o meio natural, sócio-econômico e/ou cultural sob o enfoque da sustentabilidade, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento da nova proposta curricular. A formação continuada deveria estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

As alternativas previstas para viabilizar este objetivo foram:

- . Estabelecer parcerias entre Secretarias de Educação com instituições de ensino superior para garantir a formação de EA na graduação e pós-graduação (*stricto e latu sensu*) aos profissionais de educação.
- . Inserir nos dias letivos propostos pela LDB, a formação continuada do professor. Esta formação deverá acontecer na unidade escolar onde estão inseridos.
- . O trabalho de formação continuada de EA na escola deveria dar ênfase aos processos de pesquisas e investigação científica, conhecimento das questões ambiental visando a formação de habilidades e atitudes desejáveis ao exercício da cidadania.
- . As instituições escolares deveriam proporcionar uma base inicial de informações ambientais para professores através de acesso à Internet, assinaturas de revistas especializadas e jornais, aquisição de publicação básica sobre meio Ambiente e educação Ambiental para a biblioteca.
- . A partir das experiências vivenciadas pela escola na educação ambiental, incentivar a produção de materiais didáticos pelos profissionais, garantindo sua divulgação.

. Reconhecimento da comunidade escolar e destes profissionais como produtores de conhecimento, construído a partir de sua prática educativa.

Ainda outro objetivo do PAMA foi a elaboração de material didático e informação, pois além do reconhecimento do professor como produtor de conhecimento e a necessidade da escola fornecer condições para que ele se atualize, a lei 9795/99, em seu art. 8, determina que (...) As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:

I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando a incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino;

II - a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental;

III - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando a participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental;

IV - a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental;

V - o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo;

VI - a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio às ações enumeradas nos incisos I a V.

2.2.2 Aportes Ideológicos e Teóricos que nortearam o PAMA

Segundo Miranda (2003), “um exemplo do refinamento dos mecanismos de controle pela administração e de legitimação das políticas públicas é o modelo de currículo aberto e flexível, que orientou a reforma do ensino na Espanha, com reconhecida influência no Brasil”. De acordo com este modelo, que tem o construtivismo como base teórica, o currículo é para ser concretizado em cada escola e por cada professor, atendendo às demandas locais, mas segundo as normas fixadas e os limites curriculares estabelecidos pela administração central. Ou seja, professores, escolas e comunidades locais têm "autonomia" para participarem de decisões colegiadas sobre o currículo, desde que sigam a política estabelecida externamente pelo poder central, a qual se apresenta como decisões técnicas fundamentadas em conhecimentos

científicos. O refinamento do mecanismo de controle consiste na mudança da forma direta para a forma participativa.

No Brasil, para que a EA pudesse ter status de política pública, com atribuições e público-alvo específicos, foi necessário atribuir-lhe duas institucionalidades: formal – tratada nos sistemas de ensino vinculados aos Ministérios da Educação; e não formal – tratada pelas ações do Ministério do Meio Ambiente, para abranger a parcela da sociedade que não está na escola (técnicos, gestores, etc.) incluindo o sistema de meio ambiente. Desta forma estabelecem-se duas práticas diferentes: no ensino formal, a EA se apresenta como um tema transversal no campo de conhecimento curricular, provocando discussões e atividades interdisciplinares, e no ensino não formal, dá-se ênfase à gestão ambiental.

Diante desta perspectiva o Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola (PAMA) aplicado ao campo da EA formal, considerou a escola não como uma instância normativa, mas sim um lugar de vivência que deveria desenvolver propostas pedagógicas diversificadas e comportar discussões sobre os referenciais éticos necessários e constituidores da ação de cidadania.

A finalidade do programa “Parâmetros em Ação” foi tentar apontar para caminhos de superação de problemas já observados no campo da organização e das condições de trabalho dos professores. Seu objetivo foi o de traçar orientações para as Secretarias de Educação na implementação dos PCNs e dos Referenciais Curriculares Nacionais para todos os segmentos e modalidades do ensino fundamental, com propostas pautadas na concepção de formação de professores e com material orientador para os profissionais da educação desenvolverem as ações de formação, superando ações pontuais e isoladas dos professores (BRASIL. MEC, 2002a).

O PAMA foi o primeiro e único programa de formação de professores instituído até então, a lidar com um tema transversal. Os temas transversais *Escola, adolescência e juventude: o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa* e *Ética: raiz e fruto do convívio Social* eram os dois conteúdos nos módulos comuns (que prevêm a formação conjunta de professores de diferentes áreas) nos materiais de apoio que compunham os “Parâmetros em Ação” das áreas de conhecimento de 5ª a 8ª série.

A elaboração do PAMA, dentro do campo ambiental foi resultado de um grupo de estudos que contribuiu através da interação de seus saberes disciplinares e de sua vida individual e coletiva. Sua justificativa para a forma como o PAMA foi elaborado é de

que este não pretendia criar nada novo para a educação, mas ampliar os princípios da LDB, na sua afirmação de que a educação tem por finalidade o “*pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” e nas orientações das diretrizes curriculares para o ensino fundamental, que propõe como ações norteadoras das ações pedagógicas da escola, entre outras, os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum (CARVALHO, 2002, p.37).

O material de suporte do PAMA forneceu leituras e atividades que mostram a complexidade da questão ambiental dentro de uma perspectiva socioambiental, fazendo o resgate da história do movimento ambientalista, a formulação dos vários documentos existentes e a importância da sustentabilidade ambiental nas diferentes escalas espaciais e temporais (BRASIL. MEC, 2002b).

A proposta conceitual do Guia do Formador levou em consideração dois eixos de idéias. O primeiro composto pelas idéias organizadoras da questão ambiental tais como: o conceito de meio ambiente e as várias noções que o cercam (*Módulo 3*); a idéia-chave de sustentabilidade, marco das referências de busca de relações alternativas ao modelo hegemônico nas sociedades ocidentais da relação ser humano/natureza (*Módulo 5*); o conceito de biodiversidade (*Módulo 6*), responsável atual pela revalorização da idéia de diversidade como virtude e riqueza, inclusive no campo social – onde se destaca, por exemplo, a luta pela manutenção da diversidade cultural. O segundo eixo trata de módulos temáticos que podem ser trabalhados em sua totalidade ou separadamente conforme a priorização da comunidade escolar: água (*Módulo 7*); energia (*Módulo 8*); e resíduos (*Módulo 9*). (BRASIL. MEC, 2001a)

A implantação do PAMA baseou-se na proposta de redes como espaço de formação autônomo e articulado de forma horizontal. É pertinente explorar um pouco esta questão para melhor compreender o projeto de capilarização do MEC para a formação continuada. Segundo Gómez (2004), a aceção da educação em rede tem seus princípios pautados em ensinamentos antigos e diversos. O conceito de globalização contudo, através da concepção da sociedade interconectada permite que se propague a idéia de que haja um “pensamento único” perpassado por múltiplas conexões. Dentro da aprendizagem significativa, esta é produzida quando novos conceitos se englobam dentro de conceitos mais amplos, mais inclusivos, respondendo a uma estrutura de mapas conceituais, onde o professor, por exemplo, intervém na

geração deliberada das hierarquias de conceitos até que o aluno adquira experiência suficiente e não precise mais de ajuda. Existem diversos desdobramentos da teoria da educação em rede e ela é sobretudo aplicada na educação a distância.

No caso da engenharia de “capilarização” proposta pelo Programa, esta foi baseada num fluxo de atividades para que funcionasse como um padrão de rede em contraposição ao modelo educacional hierárquico e linear de condução das políticas federais normalmente implementado.

A organização de uma estrutura de trabalho a partir de “células” descentralizadas foi uma tentativa para abranger o maior número possível de municípios. E em cada município, a Secretaria de Educação escolhia um técnico para coordenar o processo de formação e escolhia os professores para serem os formadores. Este fluxo era coordenado pela SEF/MEC.

A rede de capilarização previu a atuação de diferentes atores. Em escala local (escola), municipal (SEMED), estadual (SEDUC) e federal (MEC) os atores foram: Coordenadores de Grupo (escola); Coordenadores Gerais (SEMEDs e SEDUCs), a Rede Nacional de Formadores e Coordenação Nacional (nível federal).

O MEC criou um fluxo de capilarização constituído de “espaços de formação” de modo a proporcionar uma articulação em rede, pois envolveria diferentes sujeitos atuando em diferentes âmbitos, ligados por canais permanentes de comunicação, de forma coordenada e autônoma (BRASIL. MEC, 2002 a).

Um aspecto que deve ser evidenciado é o de que, seguindo o mesmo sistema de implementação e linha metodológica do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, a COEA procurou valorizar as especificidades e concepções de ensino-aprendizagem já existentes nas escolas, que visavam melhorar as condições ambientais e sociais da comunidade por meio de atitudes e comportamentos que fossem vivenciados e construídos de forma participativa.

2.2.3 Estratégias utilizadas pelo MEC para implementação do PAMA:

A estrutura do programa baseou-se na engenharia de capilarização onde os formadores contratados pelo MEC faziam a formação dos *coordenadores gerais* e de *grupos* das Secretarias de Educação. Os primeiros tinham uma função mais articuladora dentro das Secretarias de Educação e eram os responsáveis institucionais pela implementação do programa no município. Os segundos eram os formadores dos

professores. Contudo, diferentemente dos “Parâmetros em Ação”, o critério para realizar o PAMA estava fundamentado por escola e não por professores do município, sendo que cada escola deveria envolver no mínimo 50% dos professores de seu quadro, para ser possível trabalhar com projetos interdisciplinares. Assim, cada coordenador de grupo poderia formar entre 20 ou 30 professores. Neste sentido, uma escola de tamanho médio a grande, teria em média de dois a três coordenadores de grupo.

Este processo de formação ocorria durante pelo menos três encontros da COEA com a Secretaria de Educação, onde esta fez algumas inovações metodológicas e estratégicas para a capilarização do programa, com o objetivo de aprofundar os vínculos com os gestores das Secretarias de Educação (Reunião de Apresentação e Reunião Paralela) e valorizar os aspectos ambientais locais na pesquisa de campo, provocando debates sobre como desenvolver projetos interdisciplinares de intervenção na comunidade (Estudo do Meio).

De março até setembro de 2002, a Fase 1 do PAMA formou 285 Coordenadores Gerais e 709 Coordenadores de Grupo em 348 Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) e 18 Secretarias Estaduais de Educação (SEDUCs). De julho a dezembro, 220 municípios terminaram a Fase 1 e entraram na Fase 2.

Diante do exposto é possível compreender que o programa “Parâmetros em Ação” dedicou-se basicamente à formação de formadores ao trabalhar sistematicamente com os coordenadores gerais e os coordenadores de grupo. Estes coordenadores de grupo eram profissionais da educação, selecionados pela Secretaria de Educação, para assumirem o papel de organizadores e coordenadores dos trabalhos nos grupos de estudos de professores, com a tarefa específica de criar condições para o desenvolvimento da seqüência didática dos módulos contidos nos materiais de suporte. Faziam o papel de formadores e, para isso, deviam gozar de reconhecimento profissional e pessoal por parte dos professores.

Dentro da estratégia utilizada o coordenador geral era indicado pela Secretaria da Educação e, além de organizar e coordenar a operacionalização dos grupos de estudo, devia garantir as condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do programa. Para isto, mantinha vínculos estreitos com a Secretaria de Educação local, pois estavam sob sua responsabilidade decisões com implicações administrativas e financeiras.

A Rede Nacional de Formadores (RNF) era formada por profissionais contratados pelo MEC em cada Estado onde o programa estava se desenvolvendo, com

experiência em formação de professores, cuja principal função era atuar na formação e na assessoria dos coordenadores gerais e de grupo, além de serem os interlocutores da Coordenação Nacional.

A Coordenação Nacional se dividia em: Coordenação Institucional – que eram as coordenações gerais da SEF, que dava o caráter institucional e político ao programa; e Coordenação Pedagógica – constituída por profissionais que participaram da elaboração dos PCNs e dos Referenciais Nacionais para Formação dos Professores, cuja função era definir junto a outros atores as orientações pautadas nesses programas.

Outro ator importante foi o Secretário de Educação. Segundo Mendonça a maioria deles participou dos encontros regionais e estaduais dos “Parâmetros em Ação” (2000-2002) o que propiciou discussões sobre políticas de formação, plano de carreira, Estatuto do Magistério, etc. Em alguns casos, estes encontros provocaram estes secretários a procederem a mobilizações e articulações entre entidades profissionais de classes e o Poder Legislativo, numa ação mais abrangente nas políticas educacionais (BRASIL. MEC, 2002a).

Para a realização do processo de formação dos “Parâmetros em Ação”, foram pensados momentos distintos: a Fase 1 – apresentação e adesão do programa; e a Fase 2 – implantação e desenvolvimento, caracterizado pela criação dos grupos de estudo de professores nos municípios e Estados.

Na implantação do PAMA foram definidas algumas condições de atendimento. A primeira, e eliminatória, estabelecia que os municípios/Estados solicitantes já participassem do programa “Parâmetros em Ação de 5ª a 8ª séries”. Esta exigência era para trabalhar com os coordenadores de grupo que já estavam familiarizados com a proposta metodológica do programa, além de haver a possibilidade de aproveitamento da organização dos grupos de estudo, dos pólos e da RNF. Como grande parte desses municípios/Estados não havia concluído os “Parâmetros em Ação”, a condição para implementar o PAMA foi ampliada para aqueles que já haviam finalizado os módulos comuns, com a concordância e disponibilidade de tempo dos coordenadores gerais e de grupo para viabilizar a formação em meio ambiente de forma intercalada com as áreas de conhecimento (BRASIL. MEC, 2002 b).

A segunda condição de atendimento foi que, pelos menos, 50% dos professores de 5ª a 8ª séries das escolas participantes aderissem para permitir a formação de grupos de estudos interdisciplinares na mesma escola. A terceira, e última condição, foi garantir

da Secretaria de Educação e dos diretores a disponibilidade de horário e local para a realização dos grupos de estudo.

Somente para os municípios que cumprissem as três condições de atendimento seria feita a parceria oficial, concretizada com a assinatura do Termo de Adesão e a elaboração do Plano de Trabalho pelas Secretarias de Educação para a implementação do PAMA.

Sendo um programa organizado para introduzir e enraizar a EA como tema transversal por meio de conteúdos interdisciplinares, o PAMA tinha como pressupostos assegurar: (1) o acesso e domínio de procedimentos que favorecessem a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação e em *estudos do meio* (pesquisa de campo); (2) reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente; e (3) fortalecimento das políticas de formação ambiental continuada nos sistemas de ensino.

O PAMA destinava-se aos professores das séries finais ou do último ciclo do ensino fundamental, apoiando-se em um conjunto de materiais que os professores puderam utilizar tanto em sua própria formação quanto em seu trabalho cotidiano de formação de cidadãos.

Em dois *kits* – um para o coordenador e outro para o professor – esses materiais incluíam textos escritos, programas de vídeo, CDs de música, CD-ROM com informações da legislação ambiental, cartaz com mapa das ecorregiões do Brasil e compilação de diversas informações ambientais de utilidade para o professor.

No *kit* do coordenador, havia o Guia do Formador composto de 11 módulos de atividades: (1) Acordo e vínculos – estabelecimento de um contrato didático entre os participantes da formação; (2) Temas transversais – debate sobre o que são e como trabalhá-los na escola, relevando a questão da ética e meio ambiente; (3) Ser humano, sociedade e natureza – propiciando a reflexão sobre os diferentes olhares dos homens em relação à natureza e apresentação das controvérsias nas concepções de meio ambiente e discussão sobre as escalas globais e locais do meio ambiente; (4) Meio ambiente na escola – discussão sobre a importância e a especificidade da EA na escola; (5) Sustentabilidade – contato com o tema, enfatizando o papel do orientador dentro das ações relacionadas ao meio ambiente; (6) Biodiversidade – apresentação do conceito, sua importância como recurso natural e as legislações pertinentes; (7) Água, (8) Energia, (9) Resíduos – módulos temáticos para aprofundamento da importância destes

recursos e o impacto causado pela geração de lixo/descarte; (10) Diálogo com as áreas – discussão sobre as possibilidades de trabalhar o tema meio ambiente como conteúdo transversal das áreas e em projetos interdisciplinares; (11) Projetos de trabalho em EA – reflexão sobre o que são projetos e como desenvolvê-los (BRASIL. MEC, 2001a)

As atividades propostas nos módulos representaram apenas sugestões, indicando que estas pudessem ser repensadas segundo as especificidades de cada região, município ou escola, com as necessárias adequações à realidade local, acréscimos e adaptações de atividades e materiais.

Foram previstas 115 horas de trabalho para os onze módulos. Destes, sete foram considerados imprescindíveis, totalizando um mínimo de 75 horas de estudo. Os módulos que tratam da água, energia, resíduos e biodiversidade foram optativos, o que flexibilizou o uso do material.

A SEF procurou oferecer no *kit* do professor um diferencial em relação às outras modalidades dos “Parâmetros em Ação”, pois continha materiais úteis para auxiliar os professores na prática da EA em sala de aula e nas suas escolas e o Guia de Atividades para Sala de Aula trazendo sugestões de atividades para os professores desenvolverem com seus alunos e para a elaboração de projetos.

III - METODOLOGIA

Para alcançarmos nosso objetivo nesta pesquisa, precisamos antes de tudo definir o cenário vigente de nossos objetos de estudo e situações singulares que motivaram a escolha dos municípios estudados. O primeiro deles diz respeito ao fato de que o programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente, ter sido um mecanismo de formação de professores de alcance nacional, onde neste contexto o Estado do Pará foi o último estado a ser atendido pelo curso de formação de formadores. Outro aspecto se remete ao fato de que na única avaliação do PAMA em âmbito nacional (MENDONÇA, 2004), o Estado do Pará não foi contemplado.

Nesse sentido, escolhemos quatro municípios do estado do Pará para avaliarmos as questões enumeradas nesse estudo: Paragominas, Dom Eliseu, Ulianópolis e Ipixuna. Durante o período dessa pesquisa, esses municípios faziam parte do chamado Pólo Regional de Educação Ambiental de Paragominas. Atualmente, está sendo feita a revisão da distribuição dos municípios por pólo pela Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CINEA) do Estado, onde o agrupamento de municípios deverá basear-se na distribuição de bacias hidrográficas.

Para sua escolha foram considerados: a condição de que os municípios tenham tido conhecimento sobre o PAMA, tenham participado direta ou indiretamente da formação de formadores e que tenham tido a oportunidade de implementar o programa (com exceção do município- controle). Ainda, os municípios escolhidos têm a vantagem da relativa proximidade geográfica e são similares quanto aos aspectos sócio, econômico e ambientais enquanto região de fronteira velha.

Em uma avaliação piloto, observamos que os municípios pesquisados apresentam diferenças temporais e de intensidade em relação à implantação do PAMA (Tabela 01): Paragominas não aderiu ao PAMA, mas tinha outras iniciativas em EA e, portanto, foi aqui utilizado como município-controle das ações do PAMA na nossa pesquisa; Ipixuna iniciou a formação continuada de seus professores em 2002, Dom Eliseu em 2003 e Ulianópolis em 2004. Além disso, o número de representantes que realizaram a formação e escolas que aderiram ao programa foi diferente. Essas diferenças temporais e de intensidade em municípios de um mesmo pólo se apresentaram como uma oportunidade ímpar para estudos comparativos.

3.1 ÁREA DE ESTUDO

3.1.1 Localização e aspectos sócio-econômicos das áreas de estudo:

O grupo de quatro municípios escolhidos como objeto desse estudo (Paragominas, Dom Elizeu, Ipixuna e Ulianópolis) é caracterizado por ser um nicho econômico de alto potencial de transformação do espaço natural, onde se observam intensas respostas de alteração e degradação ambiental. Neste aspecto, este é um pólo de extrema relevância na avaliação da implementação de políticas relativas ao uso sustentável dos recursos.

Os municípios pesquisados localizam-se na zona leste do estado do Pará, às margens da rodovia Belém - Brasília. Paragominas, Ulianópolis, Dom Elizeu se localizam na microrregião de Paragominas, e Ipixuna se localiza na microrregião do Guamá.

Podemos também caracterizar estes municípios como membros de um dos cinco pólos madeireiros do Pará (os pólos da zona central, zona estuarina, zona leste, zona oeste e zona sul). A zona leste, onde se localizam os municípios pesquisados, é uma zona de fronteira velha, coberta originalmente por florestas densas de terra firme, e hoje caracterizada por uma matriz de habitats modificados pela agro-pecuária e exploração madeireira. O acesso se dá através da rodovia Belém-Brasília, além de uma vasta rede de estradas vicinais e da hidrovia Rio-Capim.

Estes municípios sofreram intensas mudanças em sua economia com a abertura da rodovia Belém - Brasília nos anos 70 e, desde então, vêm se destacando na história econômica como um dos principais pólos madeireiros e pecuaristas da Amazônia Oriental. Desde 1988-1990, a região está vivendo uma transição na forma de aproveitamento de seus recursos em função da redução na produção de madeira (VERÍSSIMO, 2002), devido ao esgotamento substancial desses recursos e em contrapartida, está acontecendo um incentivo econômico direcionado para a produção de grãos. Os madeireiros, antes situados na região, agora estão migrando para outras regiões da Amazônia.

A produção agrícola, caracterizada principalmente como de corte e queima, que é tradição nas áreas de fronteira velha, promove com velocidade o esgotamento da terra,

reduzindo como consequência a produtividade. Assim como a pecuária, o uso da terra é predominantemente extensivo.

Além da produção agropecuária, outro recurso natural está em alta no momento. A exploração mineral (minério de ferro e alumínio), começa a tomar vulto na região e já é a principal atividade econômica do estado (IMAZON, 1998).

Particularmente neste pólo é notório o grande movimento que existe em prol do crescimento econômico por parte do Governo do Estado e dos Municípios; causando uma ocupação desordenada, refletindo um sistema político centralizado e clientelista (IMAZON, 1998), observam-se diversos resultados negativos desta exploração predatória sobre os aspectos sócio-ambientais. Ao contrário do que se esperava, o crescimento econômico não gerou a elevação do índice de qualidade de vida e bem estar da comunidade da região (MATTOS, 1992). O índice de cidadãos sem rendimento e recebendo apenas um salário mínimo supera o número de pessoas que recebem mais de um salário nos quatro municípios (Tab. 01).

Tabela 01: Caracterização dos municípios estudados no estado do Pará quanto à renda salarial da população ativa

Município	População	Rendimento salarial em porcentagem		
		Sem salário	Um salário mínimo	Mais de um salário mínimo
Dom Eliseu	28.861	53.9	18.85	15.25
Ipixuna	17.634	62.13	18.55	12.35
Paragominas	55.781	51.53	16.39	15.65
Ulianópolis	13.792	51.73	14.44	18.99

Fonte: Censo Demográfico 2000/ IBGE

Mais ainda, os dados do Censo de 2000 do IBGE, nos mostram que a ocupação profissional nos quatro municípios ainda se caracteriza como insipiente. No município de Ipixuna, o trabalho se distribui através de serviços gerais, vendedores do comércio em lojas e mercados, trabalhos no setor agropecuário, silvicultura, florestal, de caça e pesca. Em Ulianópolis, além dos trabalhos mencionados acima, inclui-se a reparação de

veículos automotivos, objetos pessoais e domésticos. Em Paragominas e Dom Eliseu, além destes, inclui-se a indústria de transformação.

A distribuição de energia elétrica, água encanada e coleta de lixo entre as residências dos municípios estudados são apresentadas na tabela 02, onde pode-se averiguar que a totalidade das residências nos quatro municípios ainda não é atendida por estes serviços, indicando inclusive índices baixos de abastecimento de água para os quatro municípios e para coleta de lixo em Dom Eliseu, Ipixuna e Ulianópolis.

Tabela 02: Taxa percentual de residências com serviços de energia elétrica, água encanada e coleta de lixo nos municípios estudados.

Município	No. de Domicílios Permanentes	Coleta de Lixo	Iluminação Elétrica	Rede Geral de Água
Paragominas	16.773	71.95	93.49	34.10
Dom Eliseu	8.899	35.43	86.95	69.16
Ipixuna	4.763	13.14	49.06	26.35
Ulianópolis	4.147	13.72	77.55	3.62

Fonte: Censo Demográfico 2000/IBGE

Através dos dados coletados pelo IBGE/2000, podemos caracterizar a distribuição de alunos do ensino fundamental nos quatro municípios (Tab 03). É perceptível o alto índice de alunos que fazem o ensino fundamental nos quatro municípios, indicando que este é sem dúvida um campo amplo para atuação.

Tabela 03: Percentual de alunos de ensino fundamental.

Município	Total de Estudantes	Ensino Fundamental %
Paragominas	25.357	76
Dom Eliseu	14.094	76
Ipixuna	7.038	84
Ulianópolis	5.124	85

Fonte: Censo Demográfico 2000/ IBGE

3.1.2 Aspectos sócio-políticos do pólo

Baseando-nos em dados coletados pelo IBGE, “Perfil dos Municípios Brasileiros - Gestão Pública 2001e de 2002”³⁰ caracterizamos quais eram as condições vigentes no período em que o Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola foi implementado em âmbito nacional.

Para termos um panorama mais amplo e geral da configuração de cada município no período, mostramos na tabela 04 algumas das atribuições que podem estar relacionadas à implementação do PAMA, assim como com a qualidade desta implementação. A despeito de pertencerem ao mesmo pólo, observamos diferenças na organização destes municípios, indicando que a gestão das políticas educacionais pode avançar ou não dependendo dos “instrumentos” políticos disponíveis. Podemos observar na tabela, que a despeito do tempo de instalação dos municípios, este fator não determina necessariamente que o município tenha alcançado a implementação de recursos que possam viabilizar trâmites e parcerias em sentido amplo.

³⁰ <http://www.ibge.gov.br/home/estatística/economia/perfilmunic/2001/default.shtm>

Tabela 04: Perfil da Organização da Gestão Pública dos municípios.

	Paragominas	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
Ano de Instalação do município	1965	1989	1993	1993
Lei orgânica municipal - existência	Sim	Sim	Sim	Sim
Plano de governo - existência	Não	Não	Sim	Sim
Educação/Consórcio intermunicipal	Não	Não	Não	Não
Educação/Convênio de cooperação com entidades públicas	Sim	Não	Não	Sim
Educação/Convênio de parceria com empresas privadas	Sim	Não	Sim	Sim
Educação/Ações integradas com outro(s) município(s)	Sim	Não	Não	Não
Educação/Apoio de entidades privadas ou da comunidade	Não	Não	Sim	Sim
Meio Ambiente/Consórcio intermunicipal	Não	Não	Não	Não
Meio Ambiente /Convênio de cooperação com entidades públicas	Não	Não	Não	Sim
Meio Ambiente /Convênio de parceria com empresas privadas	Não	Não	Não	Sim
Meio Ambiente /Ações integradas com outro(s) município(s)	Não	Não	Não	Sim
Meio Ambiente /Apoio de entidades privadas ou da comunidade	Não	Não	Não	Sim
Estação de rádio AM - existência	Sim	Não	Não	Não
Estação de rádio FM - existência	Sim	Sim	Sim	Não
Geradora de TV - existência	Sim	Não	Sim	Não
Provedor de Internet - existência	Sim	Sim	Não	Não
Consórcio intermunicipal para atendimento na área de educação - existência	Não	Não	Sim	Não
Conselho ³¹ na área de educação - existência	Não	Sim	Não	Sim
Conselho na área de cultura – existência	Não	Não	Não	Não
Conselho na área de meio ambiente - existência	Não	Não	Sim	Sim
Conselho de orçamento – existência	Não	Não	Não	Não

Fonte: IBGE – Perfil dos Municípios Brasileiros – Gestão de 2001 e 2002³²

³¹ Cury (2004). A Lei 9.424/96 prevê Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Estes Conselhos participam das deliberações e destinos da educação, e tem como objetivo dar conhecimento à comunidade dos atos e decisões que são comuns a todos os indivíduos, e tem vínculo com a Lei Orgânica do Município e ao FUNDEF.

³² <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2001/default.shtm>

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Orientamos nossa pesquisa à implementação do PAMA às escolas de 5^a a 8^a séries dos quatro municípios eleitos. Ao longo da pesquisa contatamos diferentes representantes de entidades institucionais de ensino que participaram do processo de implementação do PAMA no Pará.

Preferimos manter suas identidades resguardadas e mencionamos somente suas funções ou cargos na época em que o Programa foi desenvolvido, ou o cargo que desempenhavam no período da coleta de dados.

Para a obtenção de dados foram contatadas: 1) A redatora do relatório “Educação Ambiental como Política Pública: Avaliação dos Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola”, realizado através da Universidade de Brasília – Centro de Desenvolvimento Sustentável; 2) O Coordenador local do evento realizado em 2002 – Diretor do Núcleo Pedagógico Integrado/NPI – UFPA.; 3) Duas comissárias do MEC/Belém; 4) Duas representantes da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC); 5) Uma representante da União de Dirigentes Municipais (UNDIME); 6) Representantes da Secretarias Municipais de Educação de cada município; 7) Quatro representantes de municípios que participaram do Curso de Formação de Formadores de Educação Ambiental em Belém; 8) Quatro diretoras de escolas públicas; 9) 41 Professores de 5^a a 8^a séries.

A população de alunos foi constituída por todos os alunos das escolas públicas dos municípios de Paragominas, Dom Eliseu, Ulianópolis, Ipixuna, constituída por 10.451 alunos, sendo 5.916 em Paragominas, 2.603 em Dom Eliseu, 1.297 em Ulianópolis, 635 em Ipixuna. Para a coleta de dados, foi considerada uma amostra aleatória estratificada, considerando-se cada estrato formado pelas séries (5^a, 6^a, 7^a e 8^a) dispostas em todas as escolas de cada um dos municípios acima citados.

A amostra foi calculada com base em um erro máximo de 5%, considerando um nível de significância de 95% (COCHRAN, 1965). Desta maneira, a amostra obtida foi de 1061 alunos, distribuídos pelas escolas da seguinte forma:

Em Paragominas foram³³: Castelo Branco, Santo Antônio, Roberto Fernandes, Belarmina Fernandes, Anésia da Costa Chaves, Manoelito Sande de Andrade, João Almeida Silva, Maria Angélica Dantas. No total responderam 90 alunos de quinta série, 88 de sexta, 87 de sétima, e 83 de oitava série.

No município de Dom Eliseu a pesquisa abarcou três escolas: Jonathas Athias, João Almeida e Escola Nova. O número de alunos que participou da pesquisa em cada série foi: quinta série: 123; sexta série: 82; sétima série: 54; e oitava série: 38.

A escola avaliada em Ipixuna foi a Escola Adélia Carvalho Sodré, onde 83 alunos da quinta série, em 7 turmas responderam ao questionário, assim como em 5 turmas 45 alunos da sexta série, 31 alunos em 3 turmas da sétima série e 16 alunos em 2 turmas da oitava série.

No município de Ulianópolis, a pesquisa realizou-se na escola Vale do Gurupizinho. O número de alunos que participou da pesquisa em cada série foi: quinta série: 90 alunos distribuídos em 10 turmas, sexta série: 71 alunos em 09 turmas, sétima série: 45 alunos em 06 turmas e oitava série: 35 alunos em 04 turmas.

Fórmula utilizada para realizar o cálculo para determinar o tamanho da amostra:

$$n_o = \frac{pqZ^2 N}{pqZ^2 + (N - 1)\epsilon^2} \quad n = \frac{n_o}{\left(1 + \left(\frac{n_o}{N}\right)\right)}$$

- pq \Rightarrow proporção ótima, considerando p = 0,5 e q = 0,5.
- Z \Rightarrow Valor tabelado, oriundo da Distribuição Normal, considerando 95% de confiança.
- N \Rightarrow Tamanho da população
- ϵ \Rightarrow Erro máximo admitido
- n_o \Rightarrow Tamanho inicial da amostra. Se $n_o/N > 5\%$, deve-se aplicar a correção para obter o valor de n. Se $n_o/N < 5\%$, então $n_o = n$.
- n \Rightarrow Tamanho final da amostra

³³ A SEMEC de Paragominas não conseguiu fornecer o número específico de cada série por escola. Então optamos por definir o número de questionários considerando o número total de alunos de quinta a oitava séries e percentuais aproximados por série.

3.3 INSTRUMENTOS, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.

O desenvolvimento da pesquisa de avaliação de um programa de formação envolve três estratégias analíticas complementares: análise quantitativa e qualitativa, e principalmente análise de conteúdo.

Os dados primários foram recolhidos através de entrevistas abertas e/ou comunicação por telefone e e-mail. Os dados secundários, de caráter quantitativo e qualitativo derivam de quatro fontes distintas: 1) formuladores e executores – que produzem documentos oficiais e relatórios gerenciais de formulação, execução e acompanhamento da política, planos e programas e atividades; e outros setores externos envolvidos na implementação das atividades integrantes da política; 2) avaliadores externos – órgãos nacionais e locais que formulam relatórios avaliativos do todo ou de parte da política implementada; 3) órgãos ou instituições que produzem estudos e estatísticas sociais, econômicas, demográficas e educacionais relacionadas à política examinada; e 4) estudos relacionados ao objeto de avaliação.

As respostas dos questionários foram sistematizadas em planilhas Excel e analisadas estatisticamente usando o programa SPSS 11(Social Package Statistical Science).

Os dados qualitativos destacam a importância da contextualização histórica e regional das diferenças percebidas na execução da política.

Na pesquisa, foram utilizados questionários semi-estruturados (ver anexo I, II, III, IV), com perguntas abertas e fechadas. Os questionários aplicados às Secretarias Municipais de Educação, Direção de escolas e professores foram baseados no Formulário de Avaliação dos Parâmetros em Ação na Escola em âmbito nacional, utilizado por Patrícia Mendonça /MEC como instrumento de pesquisa de seu mestrado (Mendonça, 2004). Esta escolha se justifica considerando que houve a ausência da investigação no Estado do Pará na pesquisa realizada por Mendonça. Neste sentido basear os questionários aplicados aos segmentos educacionais estudados no formulário desenvolvido para a pesquisa nacional, pretendeu equiparar as possibilidades de respostas dadas nos diferentes estados, sem implicar na possibilidade de uma divergência pré-estabelecida.

Durante a realização da pesquisa quali-quantitativa, as informações obtidas através das entrevistas abertas foram registradas por escrito; e nas questões abertas dos

questionários aplicados aos alunos as respostas foram transcritas e analisadas adotando-se a técnica de análise de conteúdo, através do levantamento de temas emergentes que puderam demonstrar uma rede de significados. Os dados foram categorizados de acordo com análise temática de tal forma que pudessem responder às questões formuladas.

A pesquisa é também descritiva, na medida em que discorre sobre o processo de implantação e desenvolvimento do PAMA nas escolas pesquisadas. Também é explicativa, justificando e/ou esclarecendo os fatores contributivos e interferidores, condicionantes da questão estudada. A pesquisa utiliza o método comparativo-descritivo, pois foram comparados os municípios e escolas, com vistas à contextualização das diferenças e similaridades entre as mesmas.

3.4 COLETA DE DADOS

A realização do levantamento de dados do processo de inclusão do Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola se deu em quatro instâncias:

- 1) A primeira foi documental, através do levantamento de relatórios e materiais de formação de formadores.
- 2) A segunda foi institucional, onde uma das metas foi avaliar a representatividade do Pólo Regional de Paragominas, diante de outros municípios que manifestaram o desejo de adesão ao programa, quanto à capacitação e treinamento de professores e multiplicadores de Educação Ambiental dentro de programas de políticas públicas. Para tanto fizemos um levantamento dos investimentos feitos através de cursos para os professores da região e quantos foram alcançados por esta estratégia. Contatos com representantes do MEC, Secretarias Municipais de Educação, com a Secretaria Estadual, UNDIME, permitiram o entendimento do aspecto burocrático e político das manobras de inclusão do PAMA nas escolas.
- 3) Trabalhamos com um número amostral de professores e formadores que pudessem referendar a realidade local. Fizemos um levantamento através de questionários e entrevistas com professores e formadores de 5ª a 8ª séries, para compreender o quanto e como que estes repassam para seus alunos o ideário contido nas propostas do PAMA. Neste

estágio da pesquisa, o principal interesse foi buscar a compreensão do olhar do professor sobre a sua prática, metodologia de implementação do PAMA e sobre os resultados que ele alcança. Os professores fizeram a avaliação de seu desempenho no que diz respeito aos temas de EA escolhidos, a forma de motivar os alunos para os assuntos referentes às questões ambientais, o seu manejo da classe, quais os recursos e formas utilizadas para a avaliação do aprendizado dos alunos sobre Educação Ambiental, e também quais os recursos pedagógicos e metodológicos que estes professores utilizam para desenvolver suas aulas.

- 4) E por fim, realizou-se a avaliação junto aos alunos sobre sua percepção e assimilação relativas ao tema Meio Ambiente, proposto no PAMA, e como e se os trâmites do programa podem envolver os alunos numa atitude pró-ativa e direcionada para a autonomia diante dos assuntos ambientais de seu município. O questionário foi dividido em questões abertas e fechadas.

Nas questões abertas, as respostas dadas pelos alunos foram classificadas atendendo a apresentação de palavras e/ou conceitos que sugeriram em qual vertente ou abordagem os alunos estariam enfocando a Educação Ambiental. Procuramos averiguar cada município separadamente para comparar as respostas e observar se houve diferenças ou até mesmo divergências no enunciado dos conceitos dados. Procuramos computar as respostas dadas dentro da vertente ecológico preservacionista, onde a ênfase é no meio ambiente especificamente; na vertente sócio-ambiental, onde se vislumbra a possibilidade de coexistência entre ser humano e natureza; também observamos se os alunos davam respostas enfatizando a perspectiva antropocêntrica, indicando as pessoas como centro das discussões da EA. Observamos se os alunos percebem a EA como uma forma de obtenção de conhecimento sobre a natureza, assim como também vislumbrar na EA uma forma de conscientização para a cidadania.

3.5 LIMITAÇÕES OBSERVADAS

A avaliação do PAMA passou pela análise da exeqüibilidade de sua concepção, de sua estruturação e divulgação. Considerando que estamos avaliando um segmento dentro do universo total, é importante mencionar que a exeqüibilidade do programa será relativa ao histórico local e nos valem de dados secundários e primários para nos aproximarmos de uma possível conclusão.

Com relação à obtenção de dados encontramos um cenário peculiar. As pessoas que participaram do PAMA durante o período de sua implementação no Estado, atualmente encontram-se em situações totalmente diferentes. Houve aposentadorias, mudanças de cidade, assim como mudança de cargos e funções. Dificultando sensivelmente seu rastreamento.

Contudo, de forma geral observou-se que houve uma boa receptividade dos encarregados de Educação Ambiental de cada Secretaria de Educação com relação à implementação do processo de avaliação dos Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola (PAMA).

O contato e a comunicação com as secretárias de educação (são todas mulheres) foi relativamente dificultosa, devido a intensa agenda de cada uma. As secretárias de Paragominas, Ipixuna e Ulianópolis permitiram a visita, enquanto que a secretária de Dom Eliseu não disponibilizou nenhum tempo para uma entrevista presencial. De qualquer forma, o preenchimento dos questionários foi realizado por outras pessoas, que devido suas funções e cargos, além do conhecimento sobre o assunto ficaram responsáveis pelo pronunciamento das SEMECs. Estas mesmas pessoas passaram, então, a ser nosso contato para a continuação da pesquisa junto aos professores e alunos.

Observamos uma certa dificuldade das SEMECs de agilizarem as respostas dos questionários devido a um despreparo para a possibilidade de um questionamento externo sobre a implantação de um programa desta natureza. Aparentemente, não existia uma pessoa específica que cuidasse destes assuntos, com exceção de Ulianópolis que possui um Coordenador de Meio Ambiente. O que observamos foi o acúmulo de funções, onde a responsabilidade por este assunto é somada a outras responsabilidades, configurando, então, a ausência de uma definição e delimitação do tema Meio Ambiente nesta instância do processo.

Durante a coleta das informações, observamos com que agilidade cada secretaria acessava os dados solicitados. Com exceção de Ulianópolis, que possuía os dados já sistematizados, as demais secretarias precisaram se valer do acionamento de diferentes setores e funcionários para fornecer os dados. E mesmo assim, alguns dados não foram fornecidos, pela dificuldade encontrada para sistematizá-los. Neste contexto a escolha do uso dos questionários foi uma alternativa para poder recolher um número maior de informações.

Em seguida, buscamos averiguar como cada município foi contatado e convidado para participar do PAMA e como foram dados os devidos encaminhamentos.

Preparamos questionários para cada segmento envolvido no processo, os quais foram entregues para as pessoas contatadas nas SEMEC's, que ficaram encarregadas de distribuí-los.

Ao longo dos procedimentos para a coleta de dados, procuramos contatar o maior número possível de pessoas envolvidas na realização do Encontro Regional de Formação de Formadores do Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente, no período de 09 a 13 de setembro de 2002. Apesar da extrema boa vontade de todos, o registro deste evento foi muito precário, e somente uma das pessoas contatadas possuía alguns documentos que mostravam como se deu o trâmite de comunicados e convites.

Um aspecto que precisa ser ressaltado é a freqüente diferença e divergência de informações fornecidas pelos diversos segmentos contatados.

Através de uma busca nos relatórios do MEC, pudemos definir quais foram as principais diretrizes e preocupações que motivaram a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA) e como estes encaminharam o Programa. Estas diretrizes serviram de base para a execução desta pesquisa, de tal forma que houvesse uma conformidade nos pressupostos que nortearam as buscas e mantivessem a coerência com resultados obtidos.

3.6 REFERENCIAL TEÓRICO OU CONCEITUAL: O ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE DA AUTONOMIA

Curiosamente, em todos os segmentos pesquisados ao longo deste trabalho, encontramos a expressão “autonomia” como mote ou eixo norteador das intenções e projeções de ações. O modelo neoliberal, a democracia, a escola cidadã, os movimentos ambientalistas e o próprio programa pesquisado, todos preconizam a autonomia. Cabe, então, buscar respostas balizadoras, em campos relativamente neutros e antecessores aos processos atuais, para compreender quais as raízes epistemológicas da autonomia.

Não podemos esquecer de alguns pontos que são cruciais neste trabalho, e que são elementos chave para o seu desenvolvimento: estamos enfocando um programa educacional, de formação continuada de professores de 5^a a 8^a séries, que trabalham com adolescentes, com intuito de formá-los para uma atitude cidadã e autônoma sobre o meio ambiente, dentro de um modelo educacional submetido ao neoliberalismo, numa região de alto índice de degradação ambiental.

A palavra “autonomia” vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno.

Gadotti (1990) nos mostra que o termo autonomia passou a conter uma pluralidade de significados, utilizado por tecnocratas, anarquistas, comunistas, proletários, humanistas e cientistas, de forma a designar descentralização, negação do Estado ou criação de conselhos. Porém “*não podemos separar a idéia de autonomia de sua significação política e econômica, isto é, da capacidade de decidir, dirigir, controlar, portanto, de autogovernar-se, de ser plenamente cidadão*” (p. 176).

O conceito de autonomia é construído historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de sua trajetória. O termo autonomia aparece na literatura acadêmica, vinculado à idéia de participação social, assim como à idéia de ampliação da participação política no que tange a questões de descentralização de poder (Bordenave, 1994). A idéia de

participação política e social é discutida no âmbito da teoria política, tendo sido largamente assimilada pelas teorias de administração de empresas e de escolas.

Para Castoriadis (1991), a prática da autonomia dos outros é sempre o início de algo, considerando que é infinita. Neste meio o que conta, dentro da perspectiva do desenvolvimento da autonomia, é o que move as ações, o que é visado, desejado, ou porque a autonomia é desejada. Esta compreensão se vale da consideração de que a práxis da autonomia não se apóia em um saber definitivo, mas sim fragmentário e ilusório. O seu exercício é que promove a lucidez necessária do sujeito sobre sua ação. Pois o sujeito é resultado da transformação constante, a partir da experiência em que está engajado, resultando como consequência uma nova modificação, que é contínua. Esta modificação se apresenta no fundo e na forma, da relação entre o sujeito e o objeto, os quais não tem uma definição específica e estanque.

No âmbito desse estudo e da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando sua formação autônoma. Nesse sentido, supõe-se que uma escola autônoma seja aquela que governa a si própria. Associado ao entendimento do que é a autonomia, alguns conceitos normalmente usados nas áreas educacionais, políticas e econômicas se sobrepõem, mostrando alguma similaridade ou mesmo complementaridade como: identidade, auto-reflexão, auto-crítica, criatividade, amadurecimento, maturidade, empoderamento, emancipação, liberdade, autoridade, democracia participativa, cidadania. Estes conceitos são mencionados ao longo do texto, mostrando como eles se encaixam na compreensão da autonomia.

A discussão sobre o sucesso ou não dos programas educacionais no Brasil já é bastante extensa, e de certa forma esta discussão sempre passou pela matriz psicológica que inevitavelmente perpassa a compreensão dos meios, dos objetivos e dos resultados do ato de educar e aprender. Nada mais justificado, então, do que compreender a autonomia através de sua matriz psicológica também, considerando que antes dela ser apropriada pela economia e pela política, a autonomia se insere dentro do contexto individual de cada ser. Constitui-se neste campo, para depois então ser aplicado em outros sentidos.

3.6.1 A compreensão da autonomia através da matriz psicológica:

Nossa intenção aqui é demonstrar como as marcas do processo de desenvolvimento psicossocial dos indivíduos servem como norteadoras para a busca da autonomia e do desenvolvimento da maturidade através da auto e da heterocrítica.

Segundo Silva (2003) “quanto mais os indivíduos se questionarem em relação a seus atos, estabelecendo metas mais maduras, mais se destacará esta faceta da personalidade”. (p. 14).

A educação sem dúvida, e aí estamos nos referindo à escola, através do desenvolvimento das potencialidades crítico-criativas, poderá vir a ser a profilaxia para os males sociais. Silva apregoa ao conceito de crítica, o acúmulo de conhecimento e desenvolvimento da razão; da não aceitação passiva nem das idéias alheias e nem das certezas elaboradas por si próprio; de um conhecimento que se constrói pelas interrogações constantes, em que a dúvida é porta-voz da busca da verdade

Relembrando o papel da escola, se o indivíduo é educado para a crítica e para a criatividade, ele é positivamente influenciado para o exercício de sua saúde mental. O oposto é também verdade, caso o indivíduo seja cerceado na sua prática crítico-criativa, este é impedido de desenvolver o equilíbrio mental, a auto-estima e a congruência.

Qualquer estudo sobre a autonomia, e neste caso, considerando a adolescência³⁴, deve passar pela análise e percepção das concepções inseridas nas instituições que permeiam a rotina do indivíduo e suas influências diretas ou indiretas sobre a formação dos jovens. Para isto, é necessário também saber qual a concepção de adolescência estabelecida nas instituições sociais, e quais são seus procedimentos em relação aos jovens.

A seguir, descrevemos as diferentes correntes no estudo da autonomia segundo Silva (2003) e autores citados na obra.

a) Corrente Psicanalítica:

³⁴ Fase que, a maioria dos autores concorda, é o período da vida que a autonomia se consolida.

Freud foi o precursor da corrente psicanalítica, e concentrou suas preocupações na dinâmica afetiva, na vida emocional e em como esse universo afetivo se desenvolve nas ações dos indivíduos. Contudo um dos seus seguidores, Peter Blos, se destacou nos estudos sobre o desenvolvimento na adolescência. Segundo Blos, o amadurecimento necessário para a individuação ocorre por volta do terceiro ano de vida onde podemos perceber as distinções da personalidade. Ele afirma que é na adolescência que acontece o segundo processo de individualização.

Numa seqüência dos estágios de desenvolvimento, as crianças, e mais adiante os adolescentes, irão passar por um processo de adaptação aos padrões exigidos pela cultura social. Esta adaptação é feita através de renúncias, inovações, crises e conseqüente crescimento. A maturidade é então uma conseqüência do conflito, em geral conflito entre gerações³⁵, que nunca aparece sem ansiedade e depressão. Existem decorrências positivas e negativas dos conflitos vividos, que serão visíveis na realização da individuação.

Para Blos, dentro de uma perspectiva normal de desenvolvimento da adolescência o incremento da capacidade de auto e heterocrítica promovem uma revisão ou uma rejeição dos padrões estabelecidos durante a infância, propiciando o avanço para a maturidade. Este processo resulta na busca de uma ética que ultrapasse a ética familiar, assim como os valores preconizados pela humanidade.

Segundo Blos, a maturidade é uma característica decorrente da real compreensão de si mesmo e em decorrência a auto determinação é a capacidade de assumir papéis que sejam julgados corretos e, sobretudo seus, sem correr o risco de se sentir falhando com as expectativas alheias, alcançando um estilo de vida próprio, dentro de suas limitações e potenciais particulares.

Dentro da corrente psicanalítica existe também a teoria de Maurício Knobel. Este autor afirma que a busca da autonomia ocorre concomitantemente à busca da identidade. Assim como Blos, Knobel vê, no processo de identificação, os elementos de formação de identidade do indivíduo e sua possibilidade de amadurecimento. O adolescente, mesmo passando por instabilidades, estabelece sua estrutura egóica, onde os objetos de identificação são amados num determinado período de tempo e podem ser negados a seguir. Isto resulta dos julgamentos desenvolvidos pelo ego e superego.

³⁵ O conflito de gerações ocorre pelo distanciamento de valores e costumes.

Também para Knobel, uma identidade adulta é embasada sobre o exercício da responsabilidade e autoconhecimento. Esta identidade adulta só acontecerá se o adolescente souber administrar as perdas, aceitar as transformações e exigências desta nova etapa e preparar-se para etapas vindouras.

Além do autoconhecimento e da autocrítica, Knobel enfoca também a heterocrítica como elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia. Isto acontece quando o sujeito estabelece seus planos de vida.

A realização da fase adulta depende tanto das escolhas realizadas quanto de suas reais possibilidades de expressão. Alcançar a maturidade, então, significa completar a individualização discriminativa, que se realiza através do autoconhecimento e da identificação seletiva e crítica, onde as instabilidades e inseguranças são gradativamente superadas.

Ainda dentro da corrente psicanalítica encontra-se a teoria de Erik H. Erikson.

Erikson é um teórico do desenvolvimento que traça uma linha evolutiva de toda a vida. A cada etapa evolutiva, ele apresenta uma idéia fundamental de um conflito ambivalente básico, ou seja, cada passo sucessivo é uma crise potencial por causa de uma mudança radical de perspectiva, das mudanças ambientais, de novas expectativas e descobertas, e a superação dessas crises cria fortalezas essenciais para a evolução.

Assim, para Erikson, a identidade é determinada principalmente pelos valores culturais, pois alcança características idiossincráticas do desenvolvimento psíquico (identidade do ego), assim como características compartilhadas pelo grupo social.

Assim como Knobel, Erikson também destaca a adolescência como uma fase normativa de crises, onde se estabelecem valores de liberdade, de tomada de decisões, assim como um grande receio de ser julgado ou criticado. Esta é uma fase delicada, onde o indivíduo se defronta com a sociedade, seus valores e precisa escolher por si mesmo.

Na teoria de Erikson, o conceito de autonomia está subordinada ao processo de construção da identidade a partir das identificações e introjeções. Contudo estas introjeções não são estáticas. A autonomia é um processo de escolhas e conseqüentemente, de responsabilidade por estas escolhas.

b) - Corrente Humanista:

Na corrente humanista encontramos a teoria de Eduard Spranger, que procura saber quais são os pilares da formação de jovens adolescentes em desenvolvimento,

quanto à construção da consciência ética. Um dos pontos altos da teoria de Spranger é a possibilidade de auto-educação do adolescente, onde este procura as normas estruturais dentro da conjuntura social. O adolescente começa por si mesmo a julgar o mundo. Ele percebe que existe uma inconstância na formulação e na apresentação da realidade. Mas apesar disso, em algum momento da maturidade as estruturas de uma lógica moral pessoal se definem e permanecem, independentemente das conjunturas sociais.

Os pontos centrais de sua teoria são: a descoberta do eu; o estabelecimento de um plano de vida e o ingresso nos sistemas sociais da vida pelo indivíduo. As dicotomias individualismo/solidariedade, democracia/autoritarismo são uma constante preocupação deste autor, no desenvolvimento da formação ética dos jovens. Além destas questões, Spranger fala da necessidade de que o adolescente seja compreendido, ou por si só ou pelo mundo que o cerca, ou sobretudo por alguém a quem o adolescente confira toda a sua confiança. A autonomia surge, então, desse olhar para dentro de si mesmo e do olhar para fora de si, ao separar as fantasias das dificuldades da realidade e assim operar sua autocrítica. É quando o adolescente se autodetermina, elabora seu plano de vida e sua maturidade é alcançada.

Ainda na corrente humanista temos a teoria de Abraham H. Maslow, que percebe o desenvolvimento humano através do funcionamento do organismo e da satisfação de suas necessidades. Maslow utilizou o termo sinergia, para explicar o grau de cooperação e harmonia entre os componentes de um determinado grupo social. Ele procurou entender como determinadas pessoas, ao ajudarem os outros, estariam ajudando a si mesmas e obtendo satisfação. Para tanto, a sinergia deve ser desenvolvida dentro do indivíduo, como resposta as suas escolhas e não a causa de conflitos decorrentes de suas ações e escolhas. Maslow, identifica o processo de desenvolvimento das capacidades e talentos do indivíduo, a compreensão e aceitação do próprio eu, a harmonização ou integração dos motivos individuais como o auto-desenvolvimento, auto-realização, autonomia e individuação. Neste caso, individualização é sinônimo de autonomia dentro de uma condição pré-moral ou positivamente boa.

Para Maslow, não podemos esquecer das forças motivacionais da personalidade de cada indivíduo, como a autonomia, a vontade e a manutenção dos espaços existenciais privados.

Para Maslow, a maturidade é uma meta infinita, e o processo de motivação pode ser estimulado pela presença de deficiências ou pelo desejo de crescimento. Este último caracterizando a presença da autonomia.

c) - Corrente Cognitivista:

Um dos autores de grande importância para a corrente cognitivista é Jean Piaget, que defende que o meio externo é tudo o que desafia o indivíduo na construção de sua inteligência. Segundo Piaget, o organismo quando exposto a uma situação nova, passa por adaptações e procura encontrar soluções. Neste processo, ocorre um desequilíbrio intrínseco e natural, gerando o que foi denominado de gênese. Gênese que integra os elementos novos já assimilados, transformando-os em novas estruturas e modificando os esquemas anteriores. Assim que o organismo modifica os esquemas anteriores, encontra equilíbrio nas explicações da realidade. Esta gênese adotar-se-ia seu momento mais intenso na adolescência, resultando na aquisição de uma lógica proposicional. Este processo de adaptação gera o desenvolvimento.

O indivíduo adolescente consegue manipular as hipóteses sem ter que acreditar nelas e pode desenvolver o raciocínio hipotético-dedutivo de maneira formal e discursiva. Esta nova forma de pensar poderá definir seu plano de vida, seu idealismo, sua personalidade, o que caracteriza uma fase de descentração e, conseqüentemente, de cooperação. A criança alcança a autonomia quando exercita a cooperação e rompe com os sentimentos contrários a este exercício. A autonomia, segundo Piaget, significa a compreensão a si mesmo e ao outro, tomar decisões, assumir vontades e valores próprios. A condição é que esta não seja conquistada pela coação de imposições externas. A aprendizagem, segundo Piaget, deve extrapolar os limites e o tempo da escola; os alunos precisam participar da criação ou do debate da importância das regras da escola, vivenciando o que Piaget chamou de self-government. Segundo ele, é necessário investir numa elite adolescente, apesar da autoridade adulta.

Para Piaget:

O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia

³⁶

³⁶ Citado por Silva, 2003. p. 46

Quanto mais arraigada for uma sociedade às tradições heterônomas, maior é a dificuldade do desenvolvimento moral dos indivíduos.

A formação da consciência dos indivíduos dependeria do desenvolvimento da própria moral estabelecida na sociedade. Consequentemente qualquer plano de Educação Moral, que não critique e use como exemplo situações reais, cotidianas e próximas das pessoas envolvidas, estaria fadado ao fracasso.

A corrente cognitivista conta também com a teoria de Laurence Kohlberg. Este teórico preocupava-se principalmente com a sociedade herdada e estagnada nas possibilidades de transformação no seu desenvolvimento moral. Kohlberg defendia que os sujeitos deveriam ser envolvidos nas situações de cunho moral, experimentando e protagonizando as histórias e vicissitudes formadoras do caráter. Neste sentido, a escola seria escolhida como o lugar ideal para o desenvolvimento da psicogênese da moralidade. Assim como Piaget, Kohlberg defendia uma escola democrática, onde os adolescentes fossem também responsáveis pelas decisões, assim, experimentando a democracia direta.

Dentro das teorias psicogenéticas, numa perspectiva sócio-histórica temos um grande expoente que é Lev S. Vygotsky (1896-1934). De acordo com Oliveira (1992), Vygotsky enfatiza as relações entre pensamento e linguagem, e o quanto a mediação cultural influencia no processo de construção de significados, sua internalização e qual o papel da escola na transmissão de conhecimentos diferenciados daqueles da rotina fora de sala de aula. Um conceito chave de suas concepções é a idéia de mediação, que inclui dois conceitos complementares: 1) Processo de representação mental, onde o indivíduo pode operar mentalmente sobre o mundo, pressupondo a existência de conteúdos simbólicos, permitindo que este indivíduo possa se relacionar com a realidade a despeito da presença de referenciais concretos. Este mecanismo permite a constituição de relações temporais, formação da linguagem, abstrações, etc.; 2) A definição que estas representações simbólicas estão atreladas a uma origem social. Estas representações são internalizadas ao longo da vida pelo sujeito, como formas culturalmente dadas de comportamento. Desta forma as funções psicológicas superiores são construídas de fora para dentro do indivíduo.

Ainda sob a análise de Oliveira (1992), na teoria de Vygotsky podemos distinguir três elementos substanciais: 1) Existe uma relação íntima entre o sujeito e sua cultura, onde existe um processo intenso de criação, recriação e reinterpretção de

conceitos e significados; 2) Existe uma trajetória particular de cada indivíduo; 3) Existe a presença definida das funções psicológicas superiores, como processos voluntários, ações conscientes e intencionais.

Como uma análise conclusiva, Vygotsky defende a idéia de que o indivíduo é um ser único, e que por intermédio de processos psicológicos sofisticados é capaz de criar ou recriar sua própria cultura. De fato, ele não é considerado um ser exclusivamente determinado pela sua história, mas é aquele que interioriza formas de funcionamento psicológica presentes na sua vida, mas apropria-se delas e utiliza-as como suas na sua forma de pensar e agir sobre o mundo.

3.6.2 Compreensão da autonomia no campo da política e economia:

O sociólogo Anthony Giddens (1991), descreve o conceito de "sociedade pós-tradicional", aquela que estamos vivendo atualmente, como sendo a qual o homem é obrigado a abdicar da rigidez das idéias, de atitudes e tipos de comportamentos fundamentados no sistema de valores tradicionais. Esta sociedade possui suas características evidenciadas pela intensificação do processo de globalização. Ao contrário de outros tempos, onde a obediência seria muito bem vinda, dentro das especificidades observadas neste processo, a autonomia é uma das condições básicas para lidar com a realidade.

De acordo com King (1988), de modo geral, a literatura acadêmica aponta quatro grupos de fatores principais que contribuem para a estruturação da autonomia. O primeiro diz respeito às conseqüências da industrialização; o segundo é relativo à difusão de valores liberais favoráveis à estruturação de serviços sociais que complementaram a industrialização, em alguns casos; o terceiro situa o crescimento do Estado de Bem Estar Social no sucesso de mobilização da força da classe trabalhadora para articular demandas por bem-estar; e, finalmente, as inovações introduzidas por funcionários públicos.

O conceito de autonomia aflorou no cenário econômico e político através da racionalidade tecnológica no mundo da produção. Este momento demandou dos indivíduos o domínio do conhecimento, a capacidade de decisão, de processamento e seleção de informações, além de criatividade e iniciativa. Diante destes requisitos, somente um indivíduo autônomo conseguiria manejar todos estes elementos. Esta

reflexão indica que para atender a esta demanda específica, a autonomia exercitada por estes indivíduos não seria somente um pré-requisito, mas sim uma condição inerente ao desenvolvimento individual dos sujeitos.

Considerava-se importante que o indivíduo desenvolvesse sua autonomia, como um fator psicológico, pois a ausência desta poderia criar dificuldades para a manifestação coletiva ou plural. Agnes Heller citada por Soares³⁷ preconiza que a falta de autonomia psicológica emperra os processos sociais, onde o Outro serve como elo para a efetivação da comunicação, numa relação simétrica e recíproca, ausente de coerção.

Diante da complexidade dos ditames da sociedade pós-tradicional, a autonomia passa a ser condição *sine-qua-non* para a sobrevivência dos indivíduos. O sucesso nas diversas frentes de existência de uma pessoa somente poderia ser alcançado mediante a autonomia, decorrente da reflexão, indagação e deliberação inteligente e livre.

Castoriadis, um dos principais teóricos da autonomia, defende que um indivíduo autônomo é aquele que delibera por sua própria reflexão e não através da intervenção de outro. Defende também que o processo educacional faz parte dos processos e mecanismos disponíveis na sociedade que favorecem a autonomia individual e coletiva para tornar conscientes os indivíduos e agentes de sua própria história.

Contudo, segundo Martins (2002), para que haja o bom funcionamento da democracia, não basta a participação em larga escala de cidadãos na tomada de decisões coletivas, assim como não basta a orientação da coletividade através de regras de procedimentos. É importante uma outra condição para que de fato a democracia se desenvolva. É necessário que aqueles que participam das decisões ou da definição dos que deverão decidir possam ter contato com a realidade em questão e tenham o poder de escolher entre as alternativas possíveis e viáveis. Para tanto, precisa-se garantir os direitos de liberdade de opinião e, sobretudo das próprias opiniões, assim como o direito de liberdade de reunião e associação. Ou seja, os direitos previstos pelo Estado liberal e sobre a qual foi construída a doutrina do Estado de direito no sentido forte, através do reconhecimento constitucional dos direitos invioláveis do indivíduo (BOBBIO, 2000a).

³⁷ Soares, H. 1998. A importância da autonomia. Prof. ass.depto. de Sociologia e Política - UFSM

Publicado no jornal "A Razão" em 25.06.98.

<http://www//angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia3.html>

Contudo, de acordo com Bobbio (2000, p. 37) “a democracia representativa, que é a única forma de democracia existente e em funcionamento, é já por si mesma uma renúncia ao princípio da liberdade como autonomia”. Ainda seguindo as reflexões de Bobbio, os grupos que exercitam a autonomia e que representam as negociações da sociedade não distinguem necessariamente entre os seus interesses particulares e os interesses da nação. Desta forma, torna-se um desafio definir um representante da sociedade que não desvirtue seu papel e ocupe-se de exclusivamente seus interesses particulares.

A ação do indivíduo tem reflexos diferenciados quando é resultado de seu próprio desejo ou se é delegada por normas de terceiros. No primeiro caso, em um empreendimento coletivo o resultado pode ser plenamente positivo, e já no segundo caso a ausência de desejo, inibe a ação, dificultando a mudança institucional. Dando seqüência a esta perspectiva, os resultados de movimentos autônomos são o incremento e desenvolvimento de antagonismos nas relações sociais que buscam mudanças nas classes trabalhadoras. A influência e participação dessas classes nas decisões sociais e políticas não determinam que haja uma ruptura nas estruturas de poder, mas sim a possibilidade de construção de mecanismos que distribuem poder.

Conseqüentemente podemos entender que a autonomia se manterá como o produto de um contexto histórico e político, de acordo com as condições sociais e econômicas, que oferecem infinitas possibilidades e estão em constante processo de construção. A autonomia não pode ser definida como o resultado definitivo de contradições e conflitos sociais, pois se apresenta sempre como uma possibilidade, como um processo de construção e desconstrução de significados, apesar do paradoxo estabelecido pelos parâmetros ditados pela realidade.

Nesse sentido, para Bobbio (1994), a autonomia é relativa, pois a autoridade do Estado encontra respaldo e legitimidade na sua autoridade econômica, e em contrapartida as demandas do mercado encontram também respaldo no próprio Estado. Esta organização define um conjunto heterogêneo de instituições que gerencia as estruturas da socialização da economia capitalista. Ou seja, o Estado atua sobre os interesses da sociedade, mas tendo como orientação e base das relações os interesses do capital. A educação e formação profissional atravessam perpendicularmente esta discussão, pois dependendo de como são conduzidas, podem confluir para os interesses do capital.

Segundo Martins (2002), atualmente é observada uma característica contraditória e até mesmo paradoxal na instituição do Estado mínimo através de desregulamentação da economia, a privatização de empresas estatais, a abertura de mercados, a reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, dentre outros.. Neste processo o Estado ao invés de políticas de integração passa a desenvolver políticas de inserção, promovendo o individualismo negativo, devido a vulnerabilidade de segmentos que até então não teriam sido integrados, pois o enfoque está nas dificuldades e os riscos de existir do indivíduo (CASTEL, 1998).

Segundo esse mesmo autor “a universalização dos direitos sociais promoveu o rompimento definitivo dos vínculos de identidade comunitária, estruturando uma nova ordem jurídica: os indivíduos podiam não mais pertencer a um grupo ou comunidade específicos, pois sua identidade coletiva estaria resguardada, daí em diante, por um sistema universal de regulações”. Esta regulação universal que preconiza a flexibilidade do trabalho e da vida reitera um processo de individualização distinto do vivenciado até então, porque o indivíduo não seria somente o trabalhador e o indivíduo que sabe trabalhar, mas sim aquele que precisa saber vender e também saber vender a si mesmo. Ou seja, o individualismo vivenciado atualmente é uma “metamorfose (e não uma reprodução) do individualismo negativo”, pois representa o enfraquecimento das regulações coletivas. Em contrapartida, as teorias defensoras da flexibilização, argumentam que não houve o enfraquecimento, mas sim a rigidez das regulações coletivas.

Mas apesar das discussões, mantém-se a idéia de que a liberdade individual permanece garantida, através da justificativa de que o Estado possui limitações para manter sua governabilidade e manutenção das políticas sociais.

Contudo, não podemos descartar um outro processo que acomete a gestão do Estado, e com fortes conseqüências ao sistema educacional, caracterizado como a individualização da descentralização, que é a delegação de poder às instâncias locais, que priorizam objetivos de cunho territorializado, definindo projetos e negociações com parceiros concernidos (CASTEL, 1998). O objetivo da descentralização é o aumento da democracia, mais eficácia e maior justiça social. Aprimorar as relações inter governamentais, capacitar os governos subnacionais para as funções que lhes são atribuídas e possibilitar o controle social da população organizada sobre o poder público (JACOBI, 1996).

As principais promessas da descentralização são as possibilidades de romper com os sistemas centralizados, promovendo maior participação e representação da comunidade local, permitindo a conquista de mais recursos, autonomia na sua gerencia e controle do aparelho estatal.

Para Jacobi (1996) a descentralização se apresenta através de três formas:

- 1) Desconcentração: Que é a redistribuição do poder decisório entre diversos níveis do governo central.
- 2) Delegação: É a transferência de responsabilidades e de poder do governo central para organizações semi-autônomas (órgãos públicos) que não são totalmente controlados pelo governo central, mas ainda assim são dependentes dele.
- 3) Devolução: É a transferência de poderes do governo central para unidades subnacionais independentes, de forma administrativa ou política, podendo coexistir com a centralização política.

Contudo existe uma diferença básica entre a descentralização e a desconcentração. A descentralização representa a redistribuição de poder, enquanto que a desconcentração representa a delegação de competências, sem qualquer deslocamento do processo decisório. Na desconcentração prevalece a subordinação política, técnica e financeira de estados e municípios frente ao governo federal.

Ainda de acordo com Jacobi (1996) podemos perceber a diferença que existe entre a descentralização na ótica neoliberal e da perspectiva da democratização. Na ótica neoliberal, “a descentralização tem significado basicamente a reprivatização e a desregulamentação de alguns setores da economia, que diminui os recursos e as competências dos poderes locais, assim como os meios e a autonomia de funcionalidade dos organismos responsáveis pelos serviços sociais. Na perspectiva da democratização a descentralização político-administrativa promove a socialização das classes populares, a transformação sócio-econômica, ampliação de direitos, autonomia da gestão e revalorização de saberes locais, participação cotidiana dos cidadãos na gestão pública e uma potencialização de instrumentos adequados para um uso e redistribuição mais eficientes dos recursos públicos incorporando os setores excluídos na lógica da gestão”.

Esta discussão nos leva a considerar como as políticas públicas podem ser influenciadas pelas capacidades de participação do povo. Na medida em que o indivíduo exercita a liberdade, esta melhora seu potencial para cuidar de si mesmo e para cuidar do mundo. Desta forma pode influenciar e promover o desenvolvimento, tornando-se

um agente de transformação. Daí a importância da educação na construção e desenvolvimento de seu senso-crítico.

Dentro deste princípio podemos então averiguar o que podemos chamar de liberdade de mercado e de liberdade de comunicação. Os mercados expandem a renda, a riqueza e as oportunidades econômicas das pessoas. Não há como negar que estas duas liberdades estão intimamente relacionadas, pois ambas resultam na liberdade política, que por sua vez tem seu valor na oportunidade que dá aos cidadãos de debater sobre valores na escolha das prioridades e de participar da seleção desses valores. As disposições sociais dependem das associações sociais e seu desempenho é decorrente das concepções individuais de justiça e correção. Neste sentido, a análise e a avaliação de políticas públicas devem ser sensíveis a estas variações (SEN, 2000).

As liberdades instrumentais são: 1) Liberdades políticas, 2) facilidades econômicas, 3) Oportunidades sociais, 4) Garantias de transparência, e 5) Segurança protetora. Neste contexto, segundo Sen, “as pessoas podem ser entendidas como ativamente envolvidas na conformação de seu próprio destino, e não apenas como beneficiárias passivas dos frutos de engenhosos programas de desenvolvimento”.

O Estado e a sociedade, são atores importantes neste processo, pois desempenham papéis de sustentação. A desigualdade na distribuição das liberdades se agrava quando há distribuição desigual de vantagens na conversão de rendas em capacidades.

De acordo com Demo (2002), o processo de emancipação cidadã é complexo e se apresenta como a busca da consciência crítica, sobretudo autocrítica, pela qual a opressão é percebida como imposta e injusta. O fenômeno dificilmente se dará de forma espontânea, pois precisam de intelectuais orgânicos³⁸, que seriam aqueles agentes mais conscientes capazes de ativar a consciência crítica dos outros, o que corresponderia ao processo social de gestação da autonomia. A cidadania individual já é muito importante, mas quando se manifesta de forma coletiva pode exercer influências e definir a história.

Assim, segundo Demo, todo processo emancipatório pressupõe o associativismo, fenômeno social de extrema profundidade pelo qual as pessoas deixam de ser sujeitos isolados, para tornarem-se sujeitos coletivos, com a intenção de fazer sua própria história. Ainda, a cidadania coletivamente organizada precisa coincidir com a cidadania

³⁸ Segundo Demo, faz parte do papel do intelectual orgânico ter consciência do risco de manipulação, sobretudo tendo a autocrítica voltada para as farsas tendenciais dos discursos de ajuda e solidariedade.

emancipada, dotada de satisfatória competência política para poder ser sujeito de suas próprias soluções.

Outro estágio do processo de emancipação da cidadania, passa por processos educativos permanentes. Novamente a educação é enxergada como o elemento que tende a preencher o papel estratégico na política social, como forma de aproximação mais efetiva da consciência crítica e autocrítica do sujeito. Para tanto é necessário que se compreenda qual a política social do conhecimento, pois é através da aprendizagem do teor político que o sujeito se aproxima da formação e da competência política. Desta forma, mais importante do que a qualidade formal do conhecimento, é sua qualidade política. Pois é esta que define os ditames da sociedade, seus fins e seu desenvolvimento (DEMO, 2002).

Contudo, a economia tem uma longa tradição na orientação crítica, sobretudo sobre os benefícios sociais. De acordo com Sen (2000), o próprio Adam Smith procurou desmascarar as defesas da tese dos benefícios sociais, e procurou demonstrar que os interesses adquiridos tendem a vencer, porque os indivíduos de uma forma geral conhecem melhor seus próprios interesses e não os interesses públicos. Desta feita, existem correntes de pensamento que argumentam contra as liberdades políticas e os direitos civis.

Na análise de Sen (2000) a oposição às democracias e liberdades civis e políticas básicas em países desenvolvidos parte de algumas direções distintas. Em primeiro lugar, de acordo com a tese de Lee³⁹, essas liberdades e direitos podem tolher o crescimento e o desenvolvimento econômico. Em segundo lugar, é provável que se for dada a oportunidade de escolha aos pobres, entre ter liberdades políticas e satisfazer necessidades econômicas, estes invariavelmente escolherão a segunda alternativa.

Dentro da compreensão da existência de uma linha contínua e fluída, vivemos atualmente em uma nova era na sociedade contemporânea, que demanda a expansão dos setores de atividades, onde o trabalho deixa de ser rotineiro e torna-se complexo. Como já foi mencionado anteriormente, o trabalho exige níveis de educação elevados, autonomia e capacidade de resolução de problemas. Os papéis profissionais tornam-se cada vez mais qualificantes e intensivos, demandando aprendizado contínuo. No

³⁹ Essa crença denominada tese de Lee (é decorrente do nome do ex - primeiro ministro de Cingapura, Lee Kuan Yew, que a formulou sucintamente). SEN, A . 2000. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo, SP. Companhia das Letras

contexto deste sistema, observa-se uma grande pressão sobre o sistema de ensino-formação, responsável por atender a demanda do mercado que quer integrar qualidade e quantidade através de qualificações, promovendo a antecipação de mudanças. Estas pressões sobre o sistema de ensino utilizam mecanismos para o incremento da aprendizagem ao longo da vida, como forma de atenuar ou corrigir os efeitos negativos do funcionamento do mercado de trabalho.

a) A compreensão da participação coletiva como uma derivação da autonomia.

]

Segundo Bordenave (1994) “a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo” (p. 16). A participação é inerente à natureza social do homem, atrelado à sua evolução, pois o homem é um ser altamente institucionalizado através da tradição e da cultura. Existe uma tendência espontânea de organização e agrupamento mesmo que de forma informal, onde surgem normas e códigos de comunicação, definindo através das diferenças individuais as ações de coordenação e complementação. Este arranjo define a atmosfera que deverá reger o grupo, seja ela democrática, autoritária ou permissiva.

Normalmente a frustração desta necessidade e capacidade de ação participativa pode resultar numa mutilação social, impedindo o desenvolvimento do potencial pleno da sociedade e do indivíduo.

A participação tem como principal objetivo a autogestão, que significa uma relativa autonomia de diferentes grupos populares organizados em relação a referências externas a estes grupos que detém o poder. Representando um aumento do grau de consciência política, reforço do controle popular sobre a autoridade e o fortalecimento do grau de legitimidade do poder público.

Ainda segundo Bordenave, (1994) a participação, devido a sua complexidade pode ser entendida sob vários aspectos e enfoques. Uma delas define as bases de participação. A participação possui duas bases complementares: uma base afetiva que se orienta através do prazer em fazer coisas junto com os outros, e uma base instrumental, que se baseia na busca da eficiência e eficácia da ação conjunta.

A participação tem também níveis de participação que são os grupos primários que são a família, amigos, vizinhos, etc. Grupos secundários: Associações

profissionais, sindicatos, empresas. Grupos terciários: partidos políticos e movimentos de classe.

Assim como a participação também pode ser compreendida através dos processos de micro e macro participação. A micro participação diz respeito à uniões voluntárias de poucas pessoas numa atividade comum, sem que haja o interesse único de obter benefícios imediatos. A macro participação diz respeito à participação de pessoas em processos dinâmicos que resultam em mudanças na história da sociedade.

É importante compreender que se a sociedade apenas produz, mas não usufrui do resultado, ou se ela produz, usufrui, mas não participa da gestão do processo, isto não representa de fato a participação verdadeira.

O papel da escola na construção de uma sociedade participativa constitui-se no ensino e aprendizagem desta participação no nível macro social, transformando os setores marginalizados da sociedade.

Neste sentido a participação social compreende tanto a participação política como social, de forma eqüitativa.

Ainda dentro da compreensão das formas de expressão da participação temos dois tipos de participação. O primeiro tipo é a participação de fato; relacionado à atuação direta do indivíduo na família, clã, recreação, etc. O segundo tipo é a participação espontânea, que acontece de forma espontânea, fluida, sem uma organização estável, que atende à necessidade de se sentir pertence a algum grupo.

Além destes dois tipos de participação, há os modos de participação imposta e voluntária. O primeiro modo refere-se a participações obrigatórias, que são definidas pela sociedade da qual o indivíduo participa, tais como rituais ou ações que implicam na execução de procedimentos esperados pela coletividade.

O outro modo é a participação voluntária que diz respeito a uma ação organizada pelos próprios participantes. Contudo a ação voluntária também pode ser compreendida como uma participação provocada por agentes externos, tais como governo, que passa então a ser caracterizada como uma participação dirigida, orientada ou manipulada. Há também o modo de participação concedida, que resulta da concessão de instâncias superiores que legitima a influência de classes inferiores. Desta forma o que é compreendido como planejamento participativo pode ser resultado da ideologia dominante que objetiva manter a participação dos indivíduos restrita a grupos que podem ser controlados, pois estão nos grupos caracterizados como grupos primários, criando uma ilusão de participação social e política.

Caracterizando ainda a participação, é necessário averiguar qual o grau de participação do grupo ou organização, quanto ao controle sobre as decisões tomadas.

Segundo Bordenave, (1994) estes graus de participação podem ser classificados numa ordem ascendente de sete estágios.

A informação é o menor grau de participação, onde a comunidade é comunicada das decisões já definidas. O segundo estágio é a consulta facultativa, quando as classes inferiores ou subordinadas são consultadas pelos dirigentes sobre possíveis críticas ou sugestões. Neste caso as decisões ainda permanecem restritas aos dirigentes. O terceiro estágio é quando a participação acontece através da consulta obrigatória, mas ainda restringindo a decisão ao nível dos dirigentes. O quarto estágio é da elaboração/participação. Neste caso as classes subordinadas elaboram as propostas e recomendam ações justificadas que podem ser aceitas ou não.

Em outro estágio está a co-gestão, onde há a participação compartilhada entre as partes. Os exemplos mais apropriados para este tipo de participação são os colegiados e comitês.

O sexto estágio de participação é o da delegação onde os grupos administrados têm autonomia sobre alguns aspectos que anteriormente eram orientados pelos dirigentes. Neste caso a administração define quais os campos ou jurisdições que podem ser encampados pelas classes dirigidas, sem que estas tenham que se reportar a seus superiores. Em sétimo e último estágio está a autogestão, onde não existe a diferença entre os grupos de dirigentes e dirigidos. Neste caso o grupo toma por sua responsabilidade a definição de objetivos, meios de ação e controle da ação.

Além da definição dos graus de participação existe também a necessidade avaliar o grau de importância das decisões tomadas. Bordenave, (1994) distingue os níveis de importância através dos passos da programação da participação (p. 33):

Nível 1 – Formulação da doutrina e da política;

Nível 2 – Determinação de objetivos e estabelecimento das estratégias;

Nível 3 – Elaboração de planos, programas e projetos;

Nível 4 – Alocação de recursos e administração das operações;

Nível 5 – Execução das ações;

Nível 6 – Avaliação dos resultados.

Sendo que dentro de uma análise de importância os três primeiros níveis normalmente ficam restritos a burocratas, lideranças intelectuais e tecnocratas. Numa

democracia participativa é esperado que a comunidade participe ativamente de todos os estágios. Contudo esta condição costuma ficar subordinada a capacitação e da experiência dos integrantes da comunidade, do consenso ideológico subjacente à ação, do tipo democrático da liderança em questão, da estrutura da organização, da distribuição das funções pertinentes à ação e da flexibilidade da programação.

3.6.3 O exercício da autonomia no campo da educação – uma interpretação política

A compreensão do exercício da autonomia na e através da escola, como uma possibilidade do exercício real da democracia, ou como mais um veículo do discurso hegemônico capitalista, instigou diversos autores apresentando diversas possibilidades de entendimento e interpretação. Alguns acreditam que a escola pode ser realmente palco do exercício da cidadania, outros nem tanto. Nosso objetivo é demonstrar como a escola, dentro de uma interpretação política, constitui e é constituída pela autonomia. Essa é uma análise importante dentro da perspectiva desse estudo de analisar uma política pública educacional em sua totalidade.

A discussão sobre autonomia escolar precisa recorrer às concepções de liberdade, educação, profissionalização no campo da docência, auto-gestão e correntes educacionais, e isto têm sido feito através de diferentes sociólogos e pedagogos, além de psicólogos e cientistas políticos.

Saviani (1996) afirma que homem é um ser que é capaz de superar os condicionamentos de dada situação, e com isto pode ser definido como um ser não totalmente determinado. Conseqüentemente é um ser autônomo e um ser livre, e esta liberdade abre ao homem um novo campo para a valorização de novos valores. Contudo, de acordo com Saviani, mesmo a liberdade sendo uma condição pessoal e intransferível, ela é sempre uma liberdade situada.

Saviani discute que o fato do homem não ser indiferente à pessoa dos outros, de reconhecer o seu valor, a sua liberdade, indica que ele é capaz de se colocar no ponto de vista do outro. Estabelecendo uma comunicação, onde ele sai de seu próprio ponto de vista e transcende os limites de sua própria objetividade. Esta ação permite que o indivíduo possa agir de comum acordo com o outro e redefinir a noção de objetividade. E nessa relação, o indivíduo descobre que a satisfação e o domínio sobre o caráter prático-utilitário não é totalmente satisfatório. Para o homem o supérfluo é necessário (SAVIANI, 1996).

Esta visão é contrária ao Princípio de Felicidade de John Stuart Mill, que além de defender o utilitarismo, apóia a idéia de que pessoas com uma constituição maturacional e moral superior podem controlar aquelas que ainda não alcançaram este estágio⁴⁰.

Intervir e transformar a realidade para ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens é um processo que pode ser realizado através da educação (SAVIANI, 1996). Contudo, diante da premência da realidade, pode ocorrer que os valores econômicos sejam muito mais evidentes do que os intelectuais ou até mesmo morais. Neste caso instala-se a necessidade de uma educação para a subsistência.

“Como pode o homem utilizar os elementos da situação se ele não é capaz de intervir nela, decidir, engajar-se e assumir pessoalmente a responsabilidade de suas escolhas”? (MARTINS, 2002). Respondendo em parte a esta indagação, podemos observar que existem diretrizes que fundamentam a agenda de políticas educacionais de alguns países que enfatizam a necessidade de se priorizar a educação. A educação está prevista como uma possibilidade de acesso ao conhecimento científico, assim como investimento no orçamento público como instrumento fundamental do crescimento econômico.

Fazendo uma análise deste discurso, verifica-se a reiteração da percepção dos governos em sua necessidade implementarem profundas reformas para reverter o quadro de ineficácia e ineficiência dos sistemas de ensino, visando atender as demandas de formação de um alunado cada vez mais excluído do mercado de trabalho formal. De acordo com o Banco Mundial (1995), citado por Martins (2002), “A educação é essencial para o aumento da produtividade individual. A educação geral dota a criança de habilidades que podem ser mais tarde transferidas de um trabalho para outro, e dos instrumentos intelectuais básicos, necessários para a continuação do aprendizado. A educação aumenta a capacidade de desempenhar tarefas normais, de processar e utilizar informações e de adaptar-se a novas tecnologias e práticas de produção”.

Ainda buscando uma resposta para a pergunta de Martins, podemos nos inspirar em Forquim (1993), que defende a existência de uma relação íntima e orgânica entre educação e cultura. Onde educação é vista como uma forma de socialização, através da

⁴⁰ Fernandes, J. V. 2005. Defesas e contradições no argumento de John Stuart Mill sobre liberdade e pluralismo. I Colóquio Direito e Estado “Direito, Estado e Terror”.

interação entre pessoas, garantindo a aquisição de algo, como por exemplo: competências, conhecimentos, valores, etc.

Neste sentido, o conteúdo transmitido é algo que precede o indivíduo, que o ultrapassa e ao mesmo tempo o define enquanto sujeito. Para Forquim isto é cultura. Contudo, não podemos deixar de identificar também o aspecto equivocado do termo cultura, pois existe um lado que caracteriza a individualidade e ao mesmo tempo coletiva; um pólo normativo e outro descritivo, assim como uma ênfase universalista e outra diferencialista.

Dentro da análise de Forquim, “cultura” significa um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. A relação intrínseca entre cultura e educação demonstra que a partir do momento em que uma criança está sujeita a um adulto, como educadores, estes se tornam responsáveis pelo desenvolvimento da criança, mas, sobretudo pelo desenvolvimento da própria vida e continuidade do mundo.

A educação e cultura se justificam como a transmissão e perpetuação da experiência humana, dos saberes cumulativos, através daquilo que pode ser comunicado e lembrado, através de sistemas de símbolos inteligíveis, no que pode ser aperfeiçoado e admirado. Assim, pode-se considerar que a cultura é o conteúdo substancial da educação, assim como é através da educação que a cultura se perpetua. Uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.

Parece óbvio então discutir se o exercício e desenvolvimento da autonomia em sua dimensão individual e/ou coletiva é parte constitutiva da educação e da cultura dentro de um processo de construção da história da humanidade.

Historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deveria dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, isto dentro de uma perspectiva das classes dominantes. Neste caso, tratar-se-ia da subordinação da função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. Na perspectiva do Estado, a educação serviria para corroborar o estreitamento de sua face pública. De acordo com Frigotto (2000) “O conhecimento tornou-se a principal causa e condição necessária para o domínio do homem sobre a natureza e sobre os outros homens”.

Dentro desta leitura, o tema da autonomia, reivindicado como projeto pedagógico desde a Grécia Antiga, apresenta-se até os dias atuais como um paradoxo. Martins (2002) não duvida que a escola deve ser um campo neutro, autônomo, onde os alunos, enquanto cidadãos, devem também conquistar e exercer sua autonomia. Os maiores defensores da autonomia escolar apresentam a argumentação de que o exercício da autonomia confere poder às instâncias locais e regionais, promovendo sua independência em relação ao poder centralizado do Estado. Desta forma, favorecendo e incentivando a diversidade de idéias, o respeito às diferenças, a emergência de atores sociais criativos e responsáveis, além de propiciar maior eficiência e eficácia ao próprio sistema de ensino.

Outro aspecto que requer atenção quanto ao processo de constituição da autonomia é a consagração de uma cultura que sacraliza a organização escolar, que por sua vez não é invulnerável às influências e normatizações do Estado.

As reformas mais recentes dos sistemas de ensino incorporam definitivamente conceitos e propostas tais como descentralização; autonomia das unidades escolares; flexibilidade dos programas de currículo; importância da participação do recurso humano, além da resolução dos problemas da organização escolar; reorientação na formação inicial e continuada de educadores; instauração de um processo de avaliação externa sobre os sistemas de ensino.

A estrutura observada nos sistemas atuais de ensino reflete o modelo das sociedades industriais, transposto para os países em desenvolvimento, cuja concepção está relacionada às características prevalentes na expansão do capitalismo entre o século XIX e a primeira metade do XX.

Nas experiências de descentralização do sistema educacional e a concessão de autonomia à rede de ensino em alguns países foi permitido a utilização de seus próprios recursos, idéias, projetos e valores num contexto configurado pela ausência material do próprio Estado. Em alguns casos a concepção de autonomia deixou de ser entendida como o auto-governo, mas foi reduzida à espaços de discussão interna à própria escola e implementação de projetos pedagógicos próprios (MARTINS, 2002).

Ainda seguindo as orientações de diretrizes internacionais, medidas como a concessão de autonomia, a descentralização, a semi-privatização e a seleção de escolas bem-sucedidas por meio de avaliações externas a elas, são implementadas com frequência nas redes de ensino. Munin (1998) mostra que este modelo define que a educação, enquanto bem social, pode ser o resultado das negociações entabuladas pelos

indivíduos entre si, decorrentes da utilização de seus próprios recursos e competências, sem a intervenção do Estado democrático social.

Sobre a escola recai a responsabilidade da compreensão e implementação das políticas da área educacional, assim como deve permitir a compreensão do Estado em seu novo papel e da sociedade civil regulada pela distribuição de bens sociais. Baseados nestes debates é que se apóiam os ditames das diretrizes curriculares nos diferentes sistemas de ensino.

De acordo com Gadotti & Romão (2002) “um projeto político-pedagógico da escola deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica; deve ser um processo de recuperação da importância e da necessidade do planejamento na educação”. A aprendizagem acontece então quando o aluno se integra com a realidade e se torna sujeito de sua aprendizagem. Uma forma de viabilizar este processo é a participação ativa das decisões na elaboração do projeto da escola. Sendo que a principal análise se dá a partir do momento em que se constata que, pelo tempo em que o aluno permanece na escola ele deixa de ser somente seu cliente e passa a ser sujeito da educação e da aprendizagem.

A construção deste raciocínio demanda concomitantemente uma educação para a cidadania. Para Gadotti e Romão (2002) a cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia. A democracia fundamenta-se em três direitos:

- Direitos civis, como segurança e locomoção;
- Direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc.
- Direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc.

Já em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Contudo, o conceito de cidadania é um conceito ambíguo. Existem diversas formas de conceber a cidadania: a liberal, a neoliberal, a progressista ou socialista democrática⁴¹.

Temos atualmente também as concepções: consumista de cidadania, aquela onde se garantem os direitos do consumidor, além de outra concepção oposta que é a concepção

⁴¹ O socialismo autoritário e burocrático não admite a democracia como valor universal e despreza a cidadania como valor progressista.

plena de cidadania. Esta concepção defende a mobilização da sociedade para a conquista de seus direitos e que estes sejam garantidos pelo Estado.

Segundo Gadotti & Romão (2002) a concepção liberal e neoliberal de cidadania, defende a idéia de que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual entre as pessoas e não é o resultado de uma conquista no interior do próprio Estado.

Para Jacobi (1996), o processo de construção a cidadania é perpassado por paradoxos, na medida em que se explicitam três dinâmicas concomitantes: 1) o reconhecimento e a construção das identidades dos distintos sujeitos sociais envolvidos, 2) o contexto da inclusão das necessidades expressas pelos distintos sujeitos sociais e 3) a definição de suas agendas de gestão, notadamente quanto à extensão dos bens a amplos setores da população. Sendo que esta noção de cidadania está estruturada a partir de uma definição legal de direitos e deveres que a constituem.

Cidadania e autonomia são hoje duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há freqüentemente consenso. É importante mencionar que a atuação cidadã e autônoma são perpassadas pela participação.

Dentro do contexto onde se discutem a identidade nacional e os caminhos apropriados para o desenvolvimento, encontramos o movimento da chamada escola cidadã. A princípio a escola cidadã surge como resposta à burocracia do sistema de ensino e à sua ineficiência (MARTINS, 2002). A grande luta pela autonomia da escola, insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. A busca desta autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. Desta forma, a autonomia se caracterizaria como o oposto da uniformização, pois admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Somente o exercício da igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar uma nova perspectiva. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade (MARTINS, 2002). Contudo, existem críticas ao exercício da autonomia no âmbito escolar. Dentro destas críticas, está o temor de que esta leve a sua privatização e conseqüente desobrigação do Estado de sua função de oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Outra crítica é a possibilidade de pulverização, à dispersão e à preservação do localismo, que dificultam ações reformistas ou revolucionárias mais profundas e globais. Não há como negar que o conceito e o exercício da autonomia é intrínseco à idéia de democracia e cidadania. Neste caso, cidadão é aquele que participa do governo; e esta condição está subordinada a liberdade

e autonomia neste exercício. Diante desta reflexão é necessário concluir que descentralização e autonomia caminham juntas (MARTINS, 2002).

Azanha (1987) defende que “a autonomia da escola só ganha relevância se significar autonomia da tarefa educativa... é algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo”.

Os sistemas educacionais encontram-se num contexto de explosão descentralizadora, diante do pluralismo político, da globalização da economia e da ascensão do poder local, o que implica em tendências compartilhadas em parte, mas que apresentam sentidos diversos.

O termo autonomia se presta a várias interpretações. Alguns educadores criticam esse movimento de renovação da educação, considerando-o privatista e ingênuo, prestando-se à desobrigação do Estado em relação à educação. Para outros ainda a tradição burocrática da escola é um fardo pesado que limita os ideais de uma escola projetada para a liberdade e a autonomia (GADOTTI, 2004).

a) A gestão escolar:

A Europa dos anos 1960, em especial a França, foi o palco das discussões sobre a autonomia pedagógica, onde foi feita a associação da autonomia com a auto-gestão. Neste período, a autonomia significava a ruptura com esquemas centralizadores, da burocracia estatal partidária conservadora. Pensava-se a prática social como um movimento essencialmente político e de rebeldia contra doutrinas políticas mecanicistas.

Segundo Gadotti (2004), uma forma de favorecer a autonomia da escola é através da criação do Conselho de Escola. Com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade, o conselho deve deliberar sobre a organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive, sobre a escolha da direção. O Conselho deve ainda participar na construção do currículo, do calendário escolar, da formação das classes, períodos e horários, atividades culturais, assim como auxiliar na construção de soluções como, por exemplo: aplicação dos recursos, racionalização dos horários de trabalho, elaboração do Plano Escolar, matrícula e funcionamento geral da escola.

Contudo, o mesmo autor nos lembra que autogestão não é o mesmo que participação. Participar significa engajar-se numa atividade já existente com sua própria estrutura e finalidade. A auto-gestão em si visa à transformação e não a participação.

Não podemos também confundir autogestão com a co-gestão, pois essa significa direção conjunta de uma empresa, sem alterar a estrutura hierárquica. A cooperativa pode ser um exemplo aproximado da autogestão, pois os diretores são remunerados pelos próprios trabalhadores, sobrepujando parcialmente o antagonismo entre capital e trabalho.

Não podemos deixar de mencionar que uma das formas fundamentais do exercício da opressão é a divisão social do trabalho, distinguindo dirigentes e executantes. Pode-se observar esta divisão na administração do ensino, quando poucos são aqueles que determinam e controlam as regras e muitos são aqueles que se prestam a execução do que foi determinado. Outra forma de identificar a divisão social do trabalho na escola é distinção da competência, onde separam-se especialistas de professores. Para Gadotti (2004) o curso de Pedagogia, criado durante o regime militar e que continua em vigor até hoje, é um exemplo da prática política discriminatória. Como resultado da pressão da instituição, os especialistas acabam esvaziando completamente o papel educativo do professor.

Há ainda outra forma de identificar a opressão. Na educação nacional predomina a abordagem conteudista, que tem cunho funcionalista, que esvazia as possibilidades e capacidades do professor, sufocando a multi-culturalidade.

Para Gadotti (2004) é legítimo perguntar, se diante do contexto atual, os chamados especialistas dos órgãos centrais das Secretarias de Educação devem determinar pacotes pedagógicos e também fazer experimentos pedagógicos com alunos e professores. Já que se defende a autonomia escolar, não seria melhor cada escola ter acesso a muitas propostas e conteúdos curriculares, para, a partir da sua própria realidade e experiência, construir o projeto de escola que deseja? Diante disto, a autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias já existentes, estabelecendo parâmetros de parceria e participação.

Esta participação supõe:

- 1) Autonomia dos movimentos sociais;
- 2) Abertura de canais de participação pela administração;
- 3) Transparência administrativa

A escola encerra a responsabilidade de oferecer e desenvolver meios de expressão e comunicação que favoreçam o aluno a encontrar respostas para seus interesses e aos interesses da comunidade. Assim, o aluno passa a ser um sujeito ativo

no processo do aprender e ensinar. Esta situação autoriza um outro movimento, onde a instituição de ensino passa ser intensamente questionada. O professor adota o papel de orientador do processo, e os alunos poderiam assumir a coordenação de alguns aspectos da vida escolar através de um conselho cooperativo. Este processo transformaria a concepção política do trabalho, “que passaria a ser objeto de apropriação, de criação, de poder real, produto de uma ação coletiva, onde se destaca a disciplina cooperativa” (JOUVENET, 1985).

Nesse sentido, o trabalho assim como a autonomia concebida por Freinet, seria resultado de uma autoridade definida pelas motivações, representações, necessidades culturais e pessoais do indivíduo, constituindo uma mediação das relações sociais.

Segundo Martins (2002) Lapassade discutiu a autogestão no plano pedagógico e distinguiu seu caráter político e a relação existente entre a organização geral do poder na sociedade e a organização específica do poder no sistema escolar. Ainda de acordo com Lapassade a escola estaria relativamente apartada das revoluções na estrutura da sociedade, e baseando-se nas idéias de Jean-Paul Sartre, “elaborou a idéia de que a gênese do grupo como coletivo de gestão une a não-diretividade pedagógica e política, constituindo-se, portanto, na busca de um novo sistema organizacional”.

Essas idéias encontram inspiração nos socialistas utópicos, entre eles Charles Fourier (1772-1837). Mas é Proudhon que é considerado o “pai da autogestão”. Como Rosseau e Bakunin, cada um a seu modo, propunha uma sociedade constituída de produtores associados livremente. As experiências de sociedades baseadas nesse princípio iniciaram-se já no século passado com a Comuna de Paris (1871) e a partir de 1917, na Rússia, com os Comitês de Fábrica e particularmente com a experiência da Iugoslávia, iniciada em 1951, pelo Marechal Tito.

É importante mencionar a contribuição de Cornelius Castoriadis, opondo-se a autonomia da alienação: “a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente onde o inconsciente é o “discurso do outro”“. A alienação se dá quando “um discurso estranho que está em mim, me domina, fala por mim” (CASTORIADIS, 1982).

Martins (2002) comenta também que Castoriadis e Lapassade compactuam da idéia de que a “autogestão não deveria ser a utopia de uma sociedade estável, mas deveria conduzir a idéia de uma revolução inacabada”, pois o homem é um ser inacabado em constante criação histórica. Seguindo a análise de Martins, Michel Lobrot, através de uma crítica aos sociólogos clássicos, ao contrário, observa que a

distinção entre a instituição projetada e a instituição vivida somente poderia ser analisada e compreendida na dinâmica interna da própria instituição. Ou seja, não basta interessar-se pelas estruturas exteriores, se não forem consideradas as origens. Uma forma de superar esta tendência seria o entendimento dos problemas cotidianos das instituições de ensino, através das diferenças observadas entre a instituição imaginada e a vivida.

Alem de Lobrot, vários outros autores contribuíram para uma pedagogia auto-gestionária. Como exemplo, na França, temos Fernand Oury, Aínda Vasquez, Gerard Mendel, Christian Vogt, Georges Lapassade e Henri Laborit (GADOTTI, 2001).

Diante da seqüência das discussões e do entendimento propiciado pelo contexto histórico, a autonomia no âmbito escolar foi defendida como prerrogativa de autogestão, liberdade, autogoverno e autoformação. Dando oportunidade para o entendimento de dois sentidos: como uma educação libertária, dentro de uma perspectiva institucional e na visão da “escola nova” como uma forma de “ensinar” a autonomia.

Relembrando Gadotti (2001), o papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo se abstém de fazer política, está na verdade pondo em exercício a política da dominação. A ideologia pode ser entendida como a ligação entre o conhecimento e o interesse, entre o pensamento e suas raízes. Desta forma a filosofia, que tem seu pensamento fundamentado na economia, na política e na própria sociedade, também pode ser entendida como ideologia. Nesta linha de raciocínio, Gadotti (2001) discute que se a ideologia é interpretada como a ocultação de interesses, então deve haver uma filosofia que não é ideológica, mas ao contrário, é essencialmente crítica da ideologia ou crítica das ideologias. Considerando que a educação é essencialmente ato, a ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo. Sempre fica um espaço livre. E é neste espaço livre que aparece a oportunidade de decifração do mundo. Paulo Freire (1996) fala que o papel da conscientização é exatamente esta decifração do mundo, que é dificultada pela ideologia. Paulo Freire, mostra que existe uma educação que reproduz incontestavelmente a sociedade. Esta educação particularmente poderia ser chamada como uma prática da domesticação. Esta pedagogia reacionária é uma pedagogia que forma gente submissa, obediente, incapaz de participar e deliberar. Ela esconde-se atrás de uma pseudo não diretividade, ou da omissão.

Por outro lado, existe uma educação da transformação; que por sua vez seria a educação como uma prática da libertação. Obviamente estes dois modelos são somente abstrações pedagógicas. Na verdade, o sistema escolar não é apenas um subsistema do

sistema social. Existe um embate constante no interior da educação e do sistema escolar. Existe a necessidade de transmissão de uma cultura que por sua vez é a tarefa revolucionária da própria educação.

A desobediência do educando, sendo organizada, coletiva e consciente pode ser um ato de lucidez, que permite que ele torne-se alguém (GADOTTI, 2001). Seria esperado que o estudante politizado, que percebe a possibilidade de atuação dentro e fora da escola, seja motivado pela qualidade, pela percepção de seu papel na sociedade e do que isto representa na prática e na teoria, resultando na associação entre docentes e alunos. Como um campo dialético e imprevisível a autonomia da escola é relativa.

Gadotti (2001, p. 73) fala que:

[...] se a luta de classes não se decide na escola, esta pode, pelo menos, ser um local de debate, de aprofundamento das questões sociais e políticas. Insistir na autonomia da escola não é conferir-lhe um estatuto que a isola da sociedade e das lutas aí travadas. É transformá-la num local onde impere o provisório, onde todas as idéias possam ser discutidas, onde todas as posições possam manifestar-se, onde o debate, a crítica tenha audiência.

A princípio, a busca da compreensão da autonomia e dos meios adequados para sua constituição foi alvo dos estudos das pedagogias denominadas ativas. John Dewey (1859-1952), representante da Escola Nova, preocupou-se com as necessidades e capacidades dos sujeitos e desenvolveu conceitos como “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia”. Decroly desenvolveu a perspectiva da interferência da criança sobre o meio, como resultado de uma aprendizagem efetivada por meio da observação, da expressão e da associação de idéias. Celestin Freinet (1896-1966) defendia a idéia de que as técnicas naturais e intelectuais a serem dominadas pelos alunos seriam derivadas de suas necessidades essenciais, as quais por sua vez seriam decorrentes das necessidades das sociedades às quais pertencessem.

Para Piaget, o principal papel da autonomia no processo de “socialização” gradual da criança é sua preparação para a vida como cidadão, e dependendo do contexto a autonomia pode formar tanto para a democracia parlamentarista quanto para a subordinação aos chefes.

Um dos mais importantes pedagogos anti-autoritários é o educador espanhol Francisco Ferrer Guardiã (1859-1909), fundador da “Escola Moderna”, racionalista e libertária. Outro educador, o inglês Alexander S. Neill (1883-1973), através de sua

experiência em Summerhill, exercitou o princípio da liberdade e autonomia na prática, onde os alunos controlavam a organização da escola.

No entanto, a escola como um empreendimento cultural coletivo precisa exercitar-se através do pluralismo teórico (AZANHA, 1996).

b) O professor:

Na medida em que questionamos a autonomia no âmbito escolar, constituída dentro de um contexto político que deve resultar em cidadãos conscientes, é premente a discussão sobre a situação dos professores diante desta articulação interna e externa.

De acordo com Gadotti (2004) os professores passaram por um processo de atomização, que teve no taylorismo seu ápice, onde observou-se a introdução do espírito de “gestão científica”, favorecendo a diminuição gradual de qualidades inerentes à docência. Apple (1987) identifica que proposta de tecnologização influenciou no processo de separação das fases de concepção e de execução, ficando os professores reduzidos a aplicadores de programas e pacotes curriculares. Jiménez Jaén (1988), mostra que houve um controle e determinações detalhadas do currículo a ser adotado, na definição de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, na transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas, técnicas de modificação de comportamento dirigidas ao controle disciplinar dos alunos. Além da tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares, os textos e manuais didáticos, entre outros. Estes procedimentos refletem o espírito de racionalização tecnológica do ensino.

Paradoxalmente, esse mesmo processo de desqualificação dos professores foi acompanhado de novas formas de “requalificação” (APPLE, 1987; APPLE E JUNGCK, 1990). Para acompanhar o processo de racionalização, os professores precisaram desenvolver novas habilidades. Para tanto, criaram-se novas especializações.

Diante desta análise pode-se constatar que a forma como o Estado desenvolve seus processos de racionalização há uma íntima relação com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas, gerando conseqüentemente a intensificação do trabalho.

Como não poderia deixar de ser, existem repercussões deste sistema sobre o comportamento dos professores. Observa-se a rotinização de seu trabalho, sem o exercício da reflexão, favorecendo o isolamento dos professores, pois estes não dispõem

mais de tempo para trocas, tornando-se cada vez mais dependentes da especialização, e neste caso .fundamentalmente das aplicações técnicas da psicologia, a partir das quais se legitimaram as técnicas de ensino (GADOTTI, 2004). Isto gera um círculo vicioso, onde os professores entendem este processo de aumento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais, desvirtuando a compreensão do que é de fato a autonomia profissional neste campo. Pois neste processo a ideologia do profissionalismo acaba se transformando em uma forma de controle.

Desta forma, na posição clássica da proletarização gerada pela redução das possibilidades dos professores, a recuperação de determinado controle pode representar a passagem da submissão à “autogestão do controle externo”. Nestes procedimentos de submissão a definição do profissional do campo da educação pode sofrer a comparação e a influência de outras ocupações. E na medida em que falta autonomia aos professores diante do Estado, enquanto profissionais, eles podem ser considerados como semi-profissionais.

Popkewits (1990) advertiu que os processos de profissionalização tem sido utilizados para introduzir sistemas de racionalização no ensino, promovendo a homogeneização da prática dos docentes, e a exclusão da participação social na educação.

Atualmente, o papel dos professores em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores (GADOTTI, 2004). Quem detém o status de profissional de ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional.

Isto demonstra que existe uma hierarquia, com uma relação desigual dentro da comunidade discursiva do ensino, pois na educação, ao contrário de outras profissões, a especialização universitária não representa uma evolução no desenvolvimento profissional, mas define somente o aparecimento de diferentes grupos profissionais que exercem funções de controle e de influência.

Neste contexto, a organização colegiada dos docentes apresenta-se através do trabalho voluntário, definindo um comportamento de lealdade, que por sua vez é sinônimo de profissionalismo, que apesar de parcial, orienta as energias dos professores na busca de reconhecimento. Contudo isto acontece sem que eles percebam os limites que lhe são impostos, por que estão submetidos a estruturas de racionalização .

Uma descrição equivocada da função desempenhada pelo ensino, é a autonomia definida como não intromissão. Neste caso, se a autonomia profissional do professor for entendida como não intromissão, resulta em uma educação politicamente reacionária.

Autonomia, responsabilidade e capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. E a profissionalização, pode ser nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da própria educação. O ensino é uma situação onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Os professores são veículo e criadores de influxos e respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores.

Contreras (2002) questiona que existem temores de se avaliar os limites do ideário de formação de professores. Os docentes normalmente gozam de falta de prestígio pelas academias e agências financiadoras e a formação dos professores ainda se mantém dentro de uma lógica curricular que não atende a profissionalização docente como uma formação específica.

3.6.4 Autonomia escolar no Brasil

No Brasil, o tema da autonomia foi promulgado na Constituição em 1988, instituindo a “democracia participativa” e a possibilidade do povo exercer o poder “diretamente” (art 1º.). A Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público” (art. 206).

Interpretando a Constituição, estes princípios podem ser considerados como fundamentos da autonomia da escola, assim a escola autônoma seria aquela que se autogoverna.

Ainda que não expressos na Lei no. 5.692, de agosto de 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, os conselhos de classe instituíram-se, formalmente, em quase todas as escolas brasileiras, por força das orientações do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), regulamentado pelo decreto no. 63.914, de 27 de dezembro de 1968, e pelas indicações e normas dos conselhos estaduais de educação.

No Brasil, o processo de descentralização condicionou-se pela democratização, assim como pela crise fiscal e financeira do Estado. A partir de 1995, a política

educacional brasileira acelerou o processo de descentralização, implementando medidas, como a redefinição do fluxo do financiamento (Fundef), o reforço financeiro das escolas (dinheiro na escola), a descentralização da merenda escolar e da capacitação docente, otimizada via educação a distância.

Consagrou-se um modelo de controle sobre as ações descentralizadoras e a partir de 1996, a política educacional brasileira procurou se ajustar às novas diretrizes postas pela Lei no. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As modificações decorrentes das negociações políticas no período de 1990 e 1995, fizeram com que o Ministério da Educação fosse co-autor do texto. Deve-se salientar o consenso posto pelas diretrizes internacionais, que tem informado a agenda das reformas educacionais recentes. Desta forma o texto da lei incorporou algumas das tendências internacionais em relação às concepções norteadoras para as reformas da área, como por exemplo: flexibilidade curricular; flexibilidade de organização administrativa e financeira, com a consolidação da implementação de processos de descentralização e autonomia às redes de escolas; avaliação contínua e somativa de alunos, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

Na análise de Martins (2002) os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999) construídos pelo governo brasileiro entre 1996 e 2000, baseados nestas diretrizes internacionais, são questionados na sua constituição e na sua operacionalidade. Uma das críticas se refere às restrições das necessidades e interesses individualmente considerados, havendo a negligência do caráter político da discussão sobre a qualidade do ensino e suas finalidades e sobre os conflitos que permeiam os processos de produção educativos e as relações de classe social, gênero e raça. Outra crítica é a incorporação de discursos e a apropriação de certos conceitos que, na maioria das vezes permanecem como retórica.

Ainda segundo Martins (2002) o processo de implementação das políticas públicas no Brasil tem sido permeado pela ausência de limites entre os interesses privados e o setor público. Numa análise mais aprofundada, o processo de descentralização no Brasil se demonstra complexo e extrapola a dimensão federativa,

pois há uma hierarquia de poder que interfere no padrão de funcionamento da prestação do serviço.

No Brasil, um dos pesquisadores que mais se dedicou a mostrar a autonomia da escola, foi o professor José Carlos de Araújo Melchior, da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (MARTINS, 2002). Segundo Melchior, não há autonomia filosófica na escola pública, na medida em que os fins e objetivos são estabelecidos pela sociedade e consagrados em lei. Se houvesse autonomia por parte das escolas, estas estariam integradas na formação destes valores e de sua própria política de educação.

Continuando em sua análise, a autonomia das escolas com relação a administração de recursos materiais está restrita a pequenas despesas, assim como a administração de recursos humanos é um setor altamente centralizado. Segundo Melchior, também não há autonomia financeira, já que a elaboração do orçamento, sua execução e controle são regidos por leis nacionais, estaduais e/ou municipais e controlados pelos Tribunais de Contas.

Ainda para Melchior, a autonomia da escola pode ser realizada através da execução orçamentária, na transformação ou não das escolas em unidades de despesa, acumulando todos os recursos financeiros orçamentários, com exceção das despesas de pessoal que continuariam centralizadas (MARTINS, 2002).

Numa análise bastante atual da situação das escolas, é observável que a escola tem sido o lugar do retrocesso social e político e que ela dificilmente estará em primeiro lugar na questão social e política. Observa-se ainda que há pouca participação da escola na organização curricular, pois esta já vem pronta do Conselho Federal de Educação, condicionado pela LDB. A flexibilidade maior se concentra nos meios de avaliação do rendimento escolar.

Ainda citando Melchior (MARTINS, 2002), a autonomia pedagógica é um dos “mitos do ensino brasileiro”. Contudo, é na autonomia pedagógica que ele vê maior possibilidade de avanços e na parte didática o maior grau de autonomia.

Para Contreras (2002), por sua vez, o projeto coletivo e interdisciplinar da escola aponta a possibilidade para a superação da fragmentação.

Penteado (2003) defende as vantagens de se deslocar a participação política do momento da resolução de problemas decorrentes de decisões tomadas por poucos, e que tem um amplo alcance, para o momento da tomada de decisões antecipadas. Esta medida pode propiciar o aprimoramento das interferências humanas em seu meio ambiente, aumentando sua capacidade de previsão de efeitos negativos; prevenir

desgastes de energia humana; transformar em compromissos as decisões tomadas. A melhor forma de que isto aconteça é através do aprendizado e da participação. O exercício da cidadania como um ato rotineiro, favorece que se perceba quais são as necessidades e carências sentidas pela comunidade em cada momento da história vivida, e desta forma executa-se o ato de manutenção dos direitos/deveres. Existe intrinsecamente a necessidade do desenvolvimento da capacidade de organização e de participação conjunta das pessoas para lidarem com suas necessidades.

Conjuntamente, é importante o conhecimento dos direitos e deveres do cidadão, e da história deles e de sua construção, para que se possa desenvolver ações em defesa dos próprios interesses. A capacidade política, aumenta quando ela é exercitada.

Gadotti, e Romão (2002), numa visão otimista e promissora, defendem que a gestão democrática, como movimento histórico-social, vem exercendo influência positiva sobre a educação brasileira como um todo.

- a) Sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas: “colaboração” entre os sistemas e comunicação direta da administração com as escolas;
- b) Sobre a organização do trabalho na escola: autonomia, projeto político-pedagógico e avaliação compartilhada (escola e sistema);
- c) Sobre o órgão de gestão da educação: plano estratégico de participação, canais de participação (ampliação do acesso à informação) e, por isso, transparência administrativa;
- d) Sobre a qualidade do ensino: formação para a cidadania (cria possibilidades de participar da gestão pública);

Sobre a definição e acompanhamento da política educacional: o aumento da capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional se não tem extinguido, pelo menos tem diminuído os lobbies corporativistas.

IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PAMA NO PARÁ:

O curso de formação de formadores do Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na escola, realizou-se no Pará através da parceria do Ministério da Educação e Cultura, com Governo do Estado do Pará através da Secretaria Executiva de Educação e com a Universidade Federal do Pará através do Núcleo Pedagógico Integrado.

Este curso caracterizou-se por ter sido o último a ser realizado na seqüência de estados que foram atendidos pelo PAMA. A princípio a Coordenação – Geral de Educação Ambiental pretendia atender a todos os municípios e estados que solicitassem a adesão ao PAMA.

Contudo, devido ao pouco tempo restante para que se completasse a implantação do programa em todo o território nacional, a COEA promoveu encontros regionais de formação de formadores – realização da FASE 1 – do programa, e para tal foram articuladas parcerias com as secretarias de educação. Nesta fase o Estado do Pará foi representado por uma funcionária da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e outro representante da capital. A representante da SEDUC, atualmente aposentada, confirma sua participação no processo inicial, mas afirma que este não teve seqüência em função da reordenação política da Secretaria.

No caso da região norte, a COEA sugeriu a disponibilização de 10 a 20 vagas para cada Secretaria Estadual de Educação, 10 a 20 vagas para as Secretarias Municipais de Educação e 1 a 10 vagas para parceiros indicados pelas secretarias, que deveriam pedir adesão ao programa.

A oferta de vagas não deveria ultrapassar o montante de 210 pessoas para que se perfizesse um total de 7 turmas com 30 pessoas. O evento previa a seguinte estrutura: Encontro de Formação com os formadores e reuniões paralelas com os Coordenadores Gerais e representantes de EA das Secretarias de Educação.

Contudo, um dos critérios para viabilizar a participação, que seria o condicionamento da adesão, não foi integralmente cumprido no Pará, devido a falta de tempo para formalizar esta articulação.

Desta forma, não há como oferecer o número exato de municípios que de fato fizeram a adesão e participaram do curso de formação, assim como dos municípios que não fizeram a adesão e também participaram do curso.

As comissárias do MEC que atuaram na implementação do PAMA, confirmam os impasses vividos no período da formação, em função da necessidade de agilizar os procedimentos. Lamentavelmente, não mantêm em seu poder o registro do evento, além de atualmente não atuarem mais diretamente com a Educação Ambiental.

De acordo com um documento fornecido pelo Diretor do NPI (parceiro na implementação do programa), dentro do contexto regional, os estados que pediram adesão foram: Pará, Amapá, Rondônia, Roraima e Amazonas. E quanto aos municípios que solicitaram adesão, neste documento constam: Macapá, Porto Velho, Boa Vista, Manaus, quinze municípios de Roraima e dezessete municípios do Pará, os quais são: Santarém, Barcarena, Ananindeua, Altamira, Acará, Bujarú, Capitão Poço, Curuá, Igarapé Mirim, Jacareacanga, Moju, Óbidos, Terra Santa, Tomé Açu, Vitória do Xingu, Tailândia e Cametá. Importante mencionar que o Amapá não consta na pesquisa de Mendonça (2004) como estão que tenha feito adesão ao PAMA.

Os municípios que constam neste documento foram contatados para averiguação sobre o estágio de implementação do PAMA. Através de contatos com as Secretarias Municipais de Educação obtivemos informações que demonstraram que somente dois municípios (Barcarena e Acará) continuam a formação, indicando que o programa não alcançou o objetivo esperado, pois não houve a continuidade e a devida implementação do PAMA na maioria dos municípios (Tabela 05).

Tabela 05: Municípios que aderiram ao PAMA no Estado do Pará

	Santarém	Barcarena	Altamira	Ananindeua	Acará	Bujaru	C. Poço	Curuá
Aderiu oficialmente ao PAMA?	SIM	SIM	Não aderiu (Não recebeu material do MEC)	SIM	SIM	SIM	Não aderiu (não estava inserido em pólo)	Não aderiu
Recebeu Formação Continuada?	SIM	SIM	NÃO	Equipe técnica inicial (não acontece atualmente)	SIM	Teve até o ano de 2004	NÃO	-
Quantas escolas participaram?	49	120	-	-	14	86	-	-
Como foi feita a articulação do PAMA	Coordenação com os professores	Estudos mensais com avaliação e consultoria	-	Houve implementação, mas sem continuação	Suspendeu o PAMA para atender encontros dos PCN. Funcionou por dois meses	Encontros técnicos	-	-
Ida de representante à Belém para formação de formadores	O Município recebeu um formador de Belém	SIM (Três técnicos foram a Belém).	NÃO	SIM	SIM	O Município recebeu um formador de Belém	-	-
Qual a situação atual?	Não Concluiu	Formação continuada é realizada por iniciativa própria (Não receberam resposta do MEC)	Não existe programa, mas existe interesse em participar	Não teve prosseguimento	Está tendo prosseguimento	Parado por mudança de governo	Não continuou. Conferência Vamos do Brasil nas Escolas	Não tem conhecimento do PAMA

	Ig.Mirim	Jacarécanga	Mojú	Óbidos	T.Santa	T.Açu	V.Xingu	Tailândia	Cametá
Aderiu oficialmente ao PAMA?	SIM		SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	Não soube responder.
Recebeu Formação Continuada?	SIM		SIM	NÃO	Não receberam material do MEC e não recebeu formação	Encontros Com professores e coord. Do PAMA	SIM	NÃO	
Quantas escolas participaram?	50%		50%	Todas as escolas	5 escolas 1ª a 4ª/ 2 de 5ª a 8ª e 4 de ed. Infantil.	123	4	-	
Como foi feita a articulação do PAMA	Participou através do pólo Barcarena – um encontro a cada mês em cada município do pólo		Participou através do pólo Barcarena – um encontro a cada mês em cada município do pólo	Não teve continuidade (Houve reuniões em Belém)	Nos fins de semana	Finais de semana, encontros e intercâmbio outros municípios.	Participação de todos (ações com prosseguimento mensal	-	
Ida de representante à Belém para formação de formadores	SIM		SIM	NÃO	Curso através da coord. de Santarém	SIM	SIM	-	NÃO
Qual a situação atual?	Com a mudança do governo houve desligamento do PAMA	Não tem conhecimento do PAMA	Com a mudança do governo houve desligamento do PAMA	Não houve continuidade por descontinuidade do governo (só ficou no papel)	Não houve continuidade	PAMA parou, mas houve conscientização, a proposta político pedagógica de Meio Ambiente	Não foi discutido neste ano.	Não tem conhecimento do PAMA	Não tem conhecimento, mas gostaria de participar.

Com relação ao processo de implementação do PAMA, nos quatro municípios que são o foco de nossa pesquisa, identificamos o seguinte percurso:

Os quatro municípios ficaram sabendo do Programa Parâmetros em Ação através de um comunicado do Ministério da Educação, no primeiro semestre de 2002. O convite para a formação de formadores realizado em Belém foi feito pelo Ministério de Educação para os municípios de Ulianópolis e Ipixuna. Para Paragominas, o convite foi feito pela Secretaria Estadual de Educação. Somente o município de Dom Eliseu não recebeu convite.

Paragominas mandou uma vice-diretora de escola como representante; Ulianópolis enviou mais de três representantes, entre diretor, vice-diretor de escola e coordenador pedagógico; Dom Eliseu também mandou mais de três representantes, entre coordenador pedagógico e professores, enquanto que Ipixuna não enviou representante.

Além dos questionários aplicados às Secretarias de Educação, procuramos entrevistar as pessoas que participaram do Encontro de Formadores em Belém, assim como os que de fato atuam na implementação do programa.

A representante de Paragominas, que na época era coordenadora de educação física, apesar de no questionário da SEMEC, constar como vice-diretora de uma escola, relata que no período do evento não havia outra pessoa que pudesse ir para representar o município. Disse que gostou muito do curso e que pretendia dar encaminhamento para o Programa em Paragominas. Contudo, com a troca de dirigente municipal, e a conseqüente reorganização das locações dos servidores, o PAMA não se manteve, apesar dela ter indicado outras pessoas para continuarem com os encontros com os professores. Neste aspecto, ela afirma que não existe autonomia por parte dos professores e demais atores do cenário educacional para implementar iniciativas desta natureza.

Segundo a SEMEC de Dom Eliseu, apesar de mais de três representantes terem ido a Belém para terem participado do Encontro, estas pessoas não são as responsáveis pela implementação do PAMA no município. A pessoa que dá encaminhamento à formação dos professores fez sua formação em um curso oferecido em Paragominas por uma representante do MEC, que veio de São Paulo. Os representantes de Dom Eliseu que foram à Belém para receber a formação, não atuam neste sentido, e somente uma delas participa como coadjuvante no processo. Ela não toma a frente da formação dos

professores, pois não tem interesse específico neste assunto, e tem compromissos pessoais que não permitem que assuma este tipo de responsabilidades.

Em Ulianópolis, entrevistamos uma das pessoas que foram a Belém para participar do Encontro e ela relata que apesar de ter gostado do curso, não tem interesse em participar como coordenadora da formação dos professores, pois está na direção de uma escola e tem outros compromissos. Participa dos encontros, mas como espectadora. A coordenadora de Meio Ambiente da Secretaria Municipal de Educação assumiu a função de coordenar a formação dos professores.

Investigamos também o motivo que permitiu que o Pará não fizesse parte da avaliação realizada por Mendonça (2004). Através do questionamento junto à UNDIME – União de Dirigentes Municipais do Pará, constatou-se que os questionários enviados para serem encaminhados aos municípios não chegaram ao seu destino, provavelmente como resultado da mudança de dirigente e conseqüente interrupção do processo.

4.2 AÇÕES DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

Neste item identificamos as condições oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação e pela direção das escolas para a implementação do PAMA junto aos professores, assim como qual a sua percepção sobre as vantagens deste processo. Considerando que são duas instâncias diferentes, procuramos comparar as respostas fornecidas, como uma forma de identificar as aproximações ou divergências das respostadas dadas.

Logo de antemão, após o contato com as Secretarias Municipais de Educação dos quatro municípios pudemos identificar que cada município apresenta um tipo de procedimento diferente do outro, que pode ser identificado através da tabela abaixo (Tab. 06):

Tabela 06: Identificação das características dos municípios pesquisados quanto a adesão ao PAMA:

Perguntas do questionários aplicado às SEMEC's.	Paragominas	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
Como ficou sabendo?	MEC	MEC	MEC	MEC e convite formação
Quando?	1º Semestre 2002	1º Semestre 2002	1º Semestre 2002	1º Semestre 2002
Recebeu convite para formação?	Sim	Não respondeu	Sim	Não
Número de representantes do município que participaram da formação	Um	Mais de três*	Nenhum	Mais de três
Início da formação continuada	Não	Fevereiro 2003	Fevereiro 2002	Agosto 2004
Número de escolas que participam do programa?	Nenhuma	Três	Uma	Uma
Recebem formação continuada?	Não	Sim	Sim	Sim
Número de professores que participam da formação continuada	Nenhum	25 professores	20 professores	36 professores

A representante de Secretaria de Paragominas que respondeu ao questionário justifica que não aderiram ao PAMA, porque houve mudança de dirigente municipal na Secretaria de Educação e, conseqüentemente, mudança nas políticas de formação de professores e ênfase em outras modalidades que não a temática ambiental; assim, nenhum dos professores recebeu formação continuada.

Os outros três municípios, seguindo uma seqüência própria na ordem cronológica de implementação do PAMA, desenvolveram o programa em anos diferentes.

O número de escolas que participam da formação em cada município é definido pela presença da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Paragominas nosso município -controle na pesquisa, tem oito escolas que trabalham com 5ª a 8ª séries.

Há uma variação no número de professores que participam da formação continuada em cada município. Segundo a SEMEC de Ulianópolis, 140 professores participam da formação. Contudo, no questionário aplicado aos professores, estes relataram que são, de fato, 36 professores que participam do programa.

A SEMEC de Paragominas, apesar de confirmar que não aderiu ao PAMA, afirma que as escolas vêm implementando a Educação Ambiental antes mesmo da proposta do PAMA. Esta resposta se justifica pelo fato de que um grande número de professores de Paragominas já ter recebido cursos de formação em Educação Ambiental em 1998 e 1999 (AZEVEDO-RAMOS; KRAUSE, 2001); assim como cursos ministrados por representantes da SECTAM. Ulianópolis afirma que também desenvolvia a EA anteriormente ao Programa Parâmetros em Ação. No caso de Ipixuna e Dom Eliseu, estes municípios passaram a atuar em EA somente depois da implementação do programa. Mesmo Ipixuna oferecendo a disciplina, o que gera certa confusão na interpretação desta resposta. Comparando as respostas entre as Secretarias e a direção das escolas (Tab. 07) observamos diferença nos municípios de Dom Eliseu e Ulianópolis.

Tabela 07: Período de implementação da EA nas escolas de cada município em relação ao início do PAMA.

	Paragominas	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
Resposta da SEMEC	Antes	Depois	Depois	Antes
Resposta da direção da escola	Não respondeu	Antes	Depois	Depois

Os encontros para os grupos de estudos são considerados como dias letivos e estão previstos no calendário. No caso de Dom Eliseu, a formadora trabalha com 15 a 20 professores em cada encontro, os quais são registrados como hora-aula. No seu caso específico, ela recebe 20 horas-aula para ministrar o curso para os professores. Segundo esta professora, a SEMEC recebe uma verba específica da SEDUC para oferecer estes cursos. No caso do não oferecimento dos cursos, a SEMEC não recebe a verba. Procuramos confirmar esta informação nas outras SEMECs, mas nenhuma outra relatou a existência deste tipo de acordo.

Os questionários aplicados às direções das escolas de Ipixuna e Dom Eliseu foram respondidos pelas diretoras das escolas. No caso de Ulianópolis as respostas foram dadas pela coordenadora pedagógica da escola. Todas possuem o curso superior completo.

O conhecimento sobre o PAMA se deu através de uma comunicação do MEC para as secretarias municipais de educação, as quais repassaram esta informação para as escolas. Houve diferença entre o período em que cada escola foi avisada sobre o

Programa. A escola de Ulianópolis foi avisada no primeiro semestre de 2002, a escola de Ipixuna no segundo semestre de 2002, e as escolas de Dom Eliseu no primeiro semestre de 2003, ou seja, com um ano de atraso, considerando a data em que a secretaria ficou sabendo do Programa.

Nenhuma das escolas recebeu ajuda financeira para mandar representantes da escola para receberem o curso.

Houve variação nas respostas quanto ao encaminhamento de algum representante da própria escola para receber o curso de formação de formadores em Belém. A escola de Ipixuna e de Ulianópolis não responderam a questão e a escola de Dom Eliseu encaminhou uma professora para receber o curso.

Continuando a investigação sobre as condições oferecidas como contribuição para a implementação do PAMA, perguntamos a cada uma das instâncias como estas participam do processo (Tab. 08). Sob a análise das Secretarias Municipais de Educação, o seu apoio se apresenta mais amplo e complexo, ao passo que o apoio oferecido pela direção das escolas aparenta ser mais restrito.

Tabela 08: Respostas das SEMECs sobre as contribuições para a implementação do PAMA.

Resposta das SEMECs	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
Apoio dado pelas escolas	Disponibilização de horários para os professores estudarem, apoio a trabalhos em grupo e projetos e apoio as pesquisa de campo	Apóio a trabalhos em grupo e projetos.	Disponibilização de horários para os professores estudarem, apoio a trabalhos em grupo e projetos e apoio às pesquisas de campo.
Apoio dados pela SEMEC	Fornecimento de formadores, material didático e pedagógico, transporte, promoção de palestras e cursos.	Fornecimento de formadores, espaço físico, material didático e pedagógico, alimentação, dispensando o professor da sala de aula no dia dos estudos.	Fornecimento de formadores, espaço físico, auxílio financeiro, material didático e pedagógico, transporte, alimentação, dispensa dos professores da sala de aula no dia dos estudos, promoção de palestras e cursos, oferta de certificado para ascensão funcional e realização de parcerias para viabilizar os encontros.

Já a interpretação da direção das escolas permite inferir que o apoio que foi mencionado pelas SEMECs, não se configura assim tão amplo e complexo (Tab. 09):

Tabela 09: Percepção das escolas sobre as contribuições para a implementação do PAMA.

Resposta da direção das escolas	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
Apoio dado pelas escolas	Não respondeu	Disponibilização de horários para os professores estudarem, apoio aos trabalhos em grupo e projetos.	Disponibilização de horários para os professores estudarem, apoio aos trabalhos de pesquisa e apoio às pesquisas de campo.
Apoio dados pela SEMEC	Não respondeu	Dispensa do professor da sala de aula no dia dos estudos, promoção de palestras e cursos e oferta de certificado para ascensão funcional.	Fornecimento de formadores, material didático, transporte, alimentação, promovendo palestras e cursos.

Os professores recebem formação continuada para atuar com Educação Ambiental nas três escolas através de programas que envolvem todos os professores, além do interesse pessoal dos professores na escola de Dom Eliseu. As estratégias e a frequência desenvolvidas podem ser observadas na tabela 10 abaixo:

Tabela 10: Estratégias e frequência desenvolvidas para implementar o PAMA.

	Paragominas	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
Estratégias de formação.	Nenhuma	Grupos de estudo permanentes	Cursos esporádicos	Grupos de estudo permanentes e oficinas
Frequência dos estudos	Não desenvolve a formação continuada.	Quinzenalmente e Mensalmente	Mensal	Quinzenal e/ou mensal

Procuramos saber também como é feito o controle da implementação do PAMA em cada uma das instâncias. Num primeiro momento investigamos se a própria SEMEC faz este controle (Tab. 11). Observamos que somente Ulianópolis apresenta ter uma fiscalização visível para ambas as instâncias.

Tabela 11: Como é feito o controle da implementação do PAMA em cada município.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Realiza o controle, mas não menciona a frequência.	Não respondeu	Realiza o controle mensalmente
Direção da escola	Não respondeu	Não respondeu	Realiza o controle mensalmente.

Em seguida investigamos se outro órgão ou entidade faz este controle (Tab.12). Novamente encontramos diferença nas respostas dadas em Ipixuna e Ulianópolis.

Tabela 12: Quem mais faz o controle de implementação do PAMA.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Nenhum	MEC	Nenhum
Direção da escola	Não respondeu	Não respondeu	SEDUC e a própria escola

Espera-se que um Programa desta natureza proporcione o encontro e parceria com outros órgãos ou entidades para o fortalecimento da implementação do programa relacionado ao Meio Ambiente. Segundo as respostas das secretarias de educação e da direção das escolas podemos observar na tabela 13 que o número de parceiros é bastante restrito, além de que estes arranjos são interpretados e executados diferentemente por cada instância:

Tabela 13: Parceiros na implementação do PAMA em cada município.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Prefeitura e da comunidade	Prefeitura	Instituições Governamentais de Meio Ambiente, a Prefeitura e o intercâmbio com outras secretarias.
Direção da escola	Não respondeu	Prefeitura, intercâmbio com outras secretarias, comunidade e SEMEC	Prefeitura, intercâmbio com outras escolas, comunidade e SEMEC

Para expandir nosso conhecimento sobre o alcance e abrangência da EA no município, investigamos se as escolas participaram de outros eventos de EA além do Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola (Tab. 14). Aqui observamos que Ipixuna e Ulianópolis fizeram escolhas específicas e diferentes para trabalhar com a EA.

Tabela 14: Participação em outros eventos de EA.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Não respondeu	Conferencia Infanto Juvenil para o Meio Ambiente	Rede local ou temática de Meio Ambiente
Direção da escola	Não respondeu	Conferencia Infanto Juvenil para o Meio Ambiente	Rede local ou temática de Meio Ambiente

Na medida em que a formação continuada se baseia no material didático oferecido, procuramos saber quais os módulos do Guia do Formador estudados em cada municípios (Tab. 15). Percebemos através das respostas dadas que as Secretarias e a direção das escolas têm informações diferenciadas sobre o encaminhamento e aprofundamento dos estudos realizados até a data da realização desta pesquisa.

Tabela 15: Módulos já estudados em cada município.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Acordos e Vínculos; os Temas Transversais; o Ser Humano, Sociedade e Natureza; Meio Ambiente na escola; e Sustentabilidade	O Ser Humano, Sociedade e Natureza; Meio Ambiente na escola; e Água.	Nove dos onze módulos propostos
Direção da escola	Acordos e Vínculos; os Temas Transversais; o Ser Humano, Sociedade e Natureza; Meio Ambiente na escola; Projetos de Trabalho em EA e Sustentabilidade	Temas transversais, Meio Ambiente na escola.	Temas transversais, sustentabilidade, água, energia, resíduos e projetos de trabalho de EA.

Quanto à opinião de cada segmento sobre a qualidade deste material de suporte oferecido para o desenvolvimento do PAMA, observamos através da tabela 16 novamente a diferença entre as respostas dadas.

Tabela 16: Qualidade do material de suporte para implementação do PAMA.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Não respondeu	É adequado, e incentiva a pesquisa e fornece informações úteis, além de dar apoio ao professor no desenvolvimento de suas atividades.	Não respondeu
Direção da escola	Não respondeu	Não respondeu quanto a qualidade, mas afirma que ele está em falta.	Material tem linguagem clara e de boa qualidade.

Dando seqüência a esta investigação, perguntamos qual a principal contribuição da metodologia do programa para a prática pedagógica dos professores (Tab. 17). Somente Ulianópolis mostrou afinidade nas suas respostas. :

Tabela: 17: Contribuição da metodologia para a prática pedagógica.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Troca de experiências com professores de outras áreas.	Não respondeu.	Troca de experiências com professores de outras áreas.
Direção da escola	Não respondeu.	Proporcionou a interdisciplinaridade	Troca de experiências com professores de outras áreas

Quando pedimos para enumerar por ordem de importância quais os avanços na formação continuada proporcionados pelo PAMA aos professores (Tab. 18), novamente percebemos que existe uma diferença na interpretação de cada instância em cada município.

Tabela 18: Avanços na formação continuada proporcionados pelo PAMA.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Oferta de subsídios para o trabalho pedagógico.	Oferta de subsídios para o trabalho pedagógico	Trabalhar a Interdisciplinaridade
Direção da escola	Ampliação da concepção de meio ambiente	Ampliação da concepção de meio ambiente.	Subsídios para o trabalho pedagógico.

Quanto a adequação da proposta do PAMA para o desenvolvimento de competências relativas à EA (Tab. 19), as duas instâncias de cada município apresentam diferença na interpretação da adequação do programa.

Tabela 19: Adequação da proposta do PAMA para o desenvolvimento de competências.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Parece adequada para o desenvolvimento de competências.	Parece adequada para o desenvolvimento de competências.	Não respondeu.
Direção da escola	Parece adequada.	Não é possível responder ainda	Parece adequada.

Perguntamos também qual foi a percepção de cada segmento sobre os avanços nas políticas de formação ambiental (Tab. 20): Somente em Dom Eliseu percebemos um tendência positiva neste quesito.

Tabela 20: Avanços nas políticas de formação ambiental.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Desenvolvimento de projetos pedagógicos sobre o tema	Não respondeu	Não respondeu
Direção da escola	Implementação de novos projetos	Pequeno avanço	Incentivo e apóia à escola.

Para observar os resultados práticos da implementação do PAMA, procuramos identificar como tem sido feita a implementação da EA nas escolas. Na tabela 21 abaixo podemos observar que há uma diferença nas respostas fornecidas pelas SEMECs e direção das escolas, quanto às estratégias utilizadas, indicando que as SEMECs tem uma perspectiva mais otimista da forma como tem sido feita esta implementação.

Tabela 21: Forma de implementação da EA nas escolas de cada município.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Através de temas transversais, trabalhos interdisciplinares, projetos pedagógicos bimestrais e projetos pedagógicos semestrais.	Através de projetos pedagógicos anuais e da disciplina específica de Educação Ambiental	Através de temas transversais e trabalhos interdisciplinares associados a projetos pedagógicos bimestrais, semestrais e anuais, além de culminâncias semestrais e desfile escolar na semana da pátria.
Direção da escola	Através de trabalhos interdisciplinares e projetos pedagógicos bimestrais.	Através de disciplina específica	Através de temas transversais, trabalhos interdisciplinares e projetos pedagógicos bimestrais.

Quanto à forma de inclusão do tema meio ambiente nas diversas áreas de conhecimento, observamos também que houve diferença nas respostas dadas nos municípios de Dom Eliseu e Ipixuna (Tab. 22):

Tabela 22: Inserção do tema meio ambiente nas diversas áreas de conhecimento:

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Através da exploração dos conteúdos das áreas que cada professor ministra	Através da pesquisa em diversos meios de comunicação, da produção de material e o uso dos problemas da comunidade e da escola como temas geradores.	Através da exploração dos conteúdos das áreas que cada professor ministra
Direção da escola	Não respondeu	Através da produção de material (Textos, poemas, desenhos, cartazes, etc.).	Através da exploração dos conteúdos das áreas que cada professor ministra

Como complemento, perguntamos à direção das escolas quais os conceitos/temas ambientais e temas locais que estas desenvolvem. A escola de Ipixuna trabalha com os seguintes temas: Educação Ambiental, preservação/conservação do ambiente, interdisciplinaridade, globalização, saúde e higiene e poluição. Em Ulianópolis os temas são: Educação ambiental, interdisciplinaridade, conscientização/ação, qualidade de vida, poluição e exploração madeireira. Dom Eliseu não respondeu.

Os temas sociais contemporâneos que são abordados com mais frequência pela escola de Ipixuna são: Saúde, Sexualidade e DST-Aids, Meio Ambiente, Drogas.

Em Ulianópolis os temas trabalhados são: Paz e Superação da Violência, Meio Ambiente e Ética. Estes temas são trabalhados em Ipixuna através de palestras na escola, e em Ulianópolis através da inserção destes temas nas áreas de conhecimento das disciplinas. A direção de Dom Eliseu não respondeu.

Além dos temas, perguntamos quais são os projetos que são desenvolvidos nas escolas. Nesta questão também observamos diferenças nas repostas de Dom Eliseu e Ulianópolis. As respostas foram dadas por ordem de importância e aqui mencionamos a primeira resposta dada. No caso de Ulianópolis todas as respostas dadas foram indicadas como prioritárias, sem identificar a ordem (Tab. 23):

Tabela 23: Projetos desenvolvidos pelas escolas:

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Através de projetos de construção e conservação de hortas	Através de projetos de construção e conservação de horta	Através de projetos de construção e conservação de hortas
Direção da escola	Não respondeu.	Através de projetos de construção e conservação de horta.	Através da coleta seletiva, caminhada ecológica, mobilização social para melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Perguntamos se as Secretarias de Educação e a direção das escolas percebem se esta sendo possível construir projetos interdisciplinares nas escolas (Tab. 24). Observamos que existe uma divergência na forma como cada instância percebe a construção de projetos e que estes têm um enfoque diferenciado em importância e aplicação.

Tabela 24: Construção de projetos interdisciplinares nas escolas.

	Dom Eliseu	Ipixuna	Ulianópolis
SEMEC	Os projetos estão incorporados na proposta político-pedagógica das escolas	As escolas trabalham com projetos só em datas comemorativas	Os projetos estão sendo incorporados na proposta político-pedagógica das escolas
Direção da escola	Não respondeu	Os projetos proporcionam a troca de conhecimentos entre os professores.	Os projetos proporcionam a troca de conhecimentos entre os professores.

4.3 AÇÕES E PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Os professores foram avaliados quanto a sua percepção sobre as vantagens da implementação do programa; quais as condições existentes que favorecem a implementação do PAMA; e como os professores propiciam a implementação da Educação Ambiental em suas disciplinas, demonstrando seu envolvimento como processo. Neste segmento, obtivemos informações através das Secretarias Municipais de Educação, dos professores, assim como dos alunos como uma forma de comparação. O município de Paragominas não foi avaliado em relação a percepção dos professores devido a negativa da SEMEC local em apoiar as entrevistas com esse segmento.

Ao serem perguntados como ficaram sabendo do PAMA, observamos uma diferença significativa entre as respostas dos professores nos diferentes municípios (N= 41; χ^2 18.861; GL = 8; P = 0,016). Ulianópolis (81% das respostas) e Ipixuna (71%) indicaram a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), ao passo que Dom Eliseu indicou a SEMEC (60%) e a escola (30%) como as instituições que divulgaram o programa. (Figura 01).

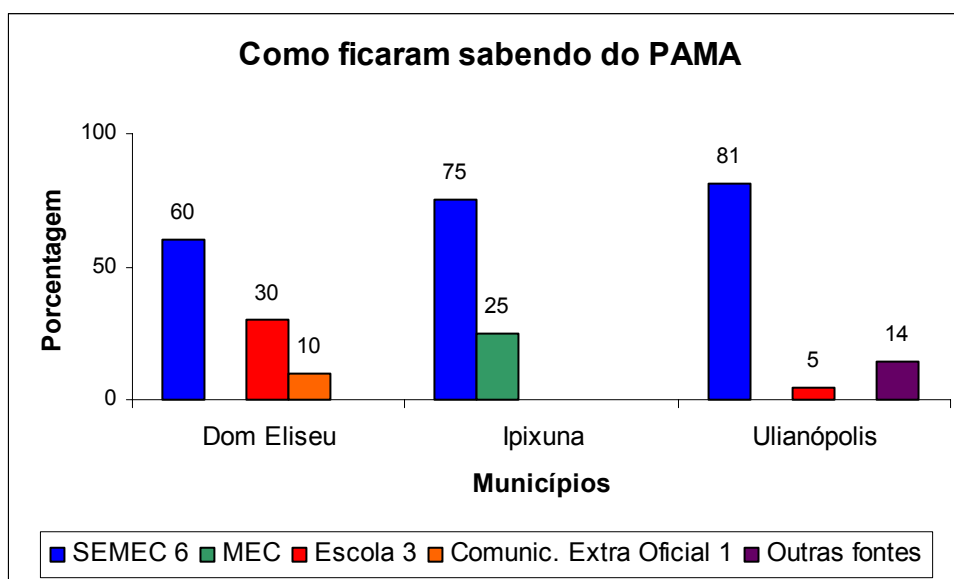


Figura 01: Primeira fonte de informação em relação ao PAMA obtida pelos professores de três municípios do Pará.

Os professores confirmam através dos questionários respondidos que houve de fato uma diferença no período de implementação do programa de formação continuada

($N = 41$; $\chi^2 = 26.667$; $GL = 8$; $P = 0,001$). Ipixuna iniciou em 2002, Dom Eliseu em 2003, e Ulianópolis apresentou respostas que variaram entre 2002, 2003 e 2004. Provavelmente, esta variação diz respeito ao fato dos professores de Ulianópolis estarem mencionado a formação dos PCN antes de implementar o Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente, e estarem participando deste processo desde o início. (Figura 02).

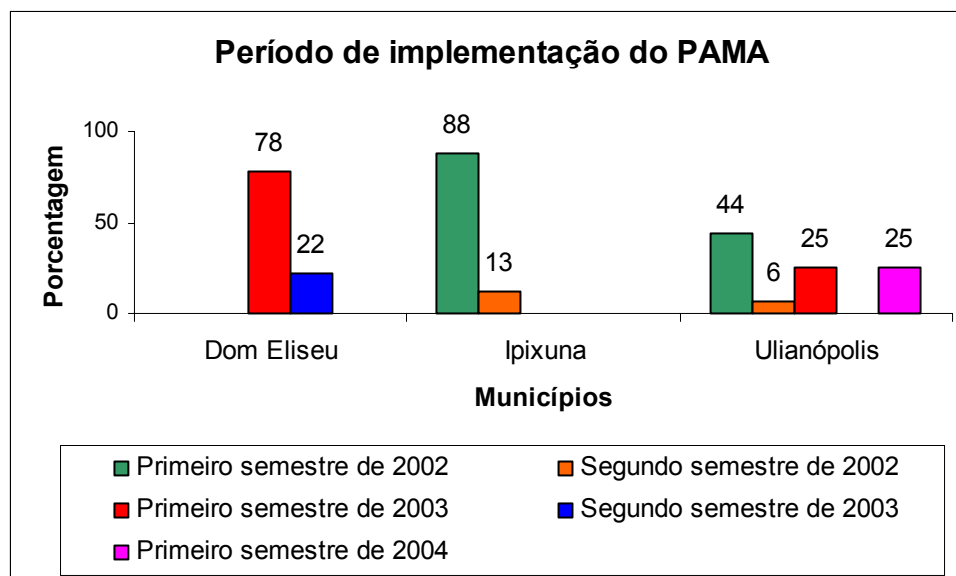


Figura 02: Indicação dos professores, quanto ao período de implementação do PAMA.

Os professores dos municípios afirmaram não terem recebido convite para participar da formação de formadores em Belém, durante a presença do MEC. Também afirmaram homogeneamente não terem recebido verba para participar da formação de formadores ($N = 41$; $\chi^2 = 5.050$; $GL = 2$; $P = 0,080$).

Contudo houve diferença significativa nas respostas que indicam a participação dos professores no processo de implementação do PAMA em suas escolas ($\chi^2 = 17.687$; $GL = 2$; $P = 0,001$). Os professores de Dom Eliseu (75%) e Ulianópolis (95%) responderam que participaram, ao passo que os professores de Ipixuna (85,7%) indicaram que não participaram da implementação.

Os professores dos três municípios afirmaram participar da formação continuada ($N = 41$; $\chi^2 = 2.610$; $GL = 2$; $P = 0,271$; Figura 03). No entanto, foi possível observar diferença significativa na forma como esta formação foi instituída ($N = 41$; $\chi^2 = 42.395$, $GL = 6$; $P = 0,001$).

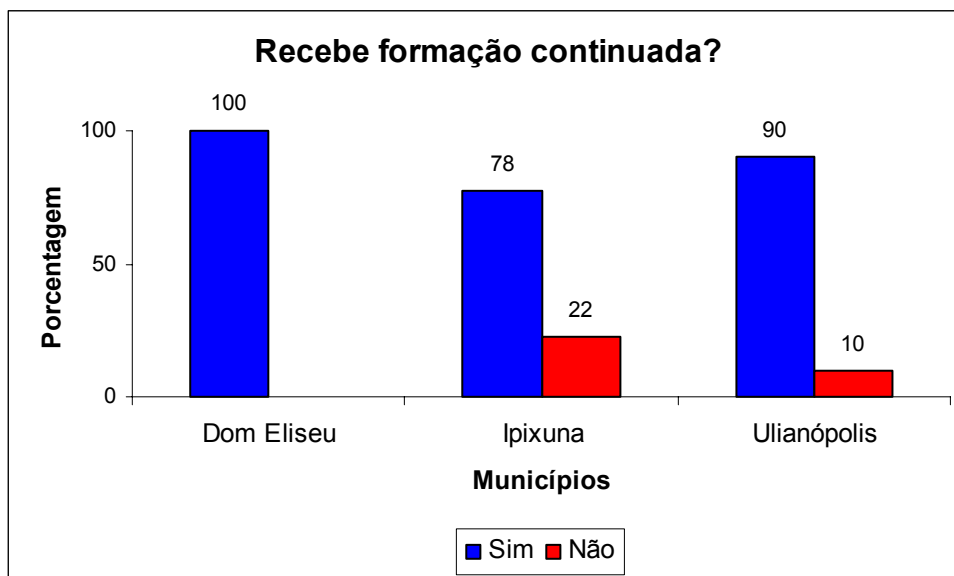


Figura 03: Resposta dos professores dos três municípios quanto a receberam ou não formação continuada.

Em Dom Eliseu os professores (80%) mencionaram que a formação foi dada àqueles que demonstraram interesse pessoal em participar; Interessantemente, em Ipixuna houve uma distribuição das respostas dadas entre a alternativa que mencionava a indicação da direção da escola (50%) e de programas que envolvem todos os professores (50%). No caso de Ulianópolis, os professores (90%) mencionam que a formação envolve todos os professores (Figura 04).

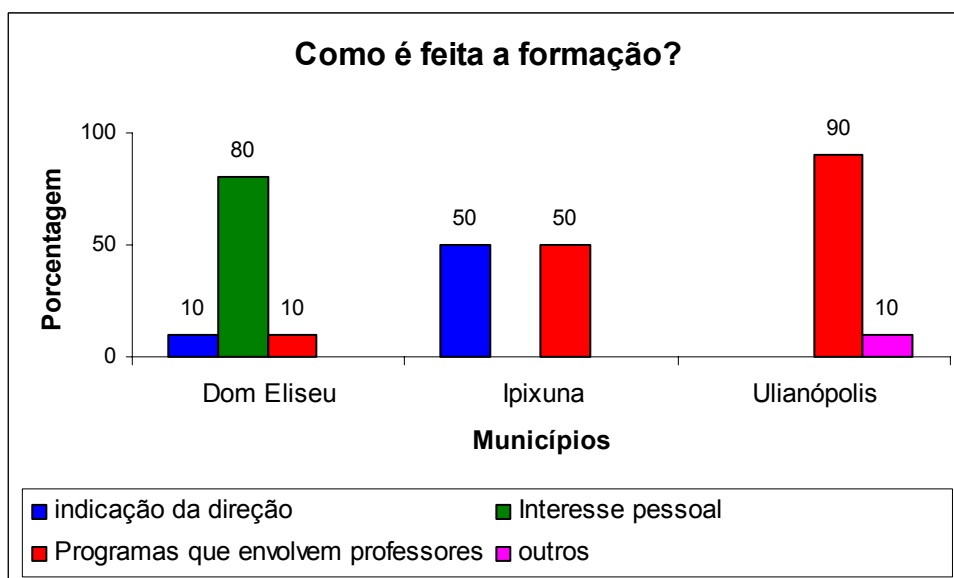


Figura 04: Forma de inclusão ou oferta da formação continuada aos professores dos três municípios.

As estratégias utilizadas para implementar a formação dos professores também apresentaram diferença significativa entre os municípios ($N= 41$; $\chi^2 = 29.949$; $GL = 10$; $P = 0,001$). Os professores de Dom Eliseu (87,5%) indicaram preponderantemente a participação em grupos de estudo permanentes. Os professores de Ipixuna (40%) mencionaram que a formação é feita através de cursos esporádicos e os professores de Ulianópolis (52%) recebem a formação também através de grupos de estudos permanentes. No entanto, nos dois últimos municípios nota-se uma maior diversidade na forma de empreender a formação continuada (Figura 05).

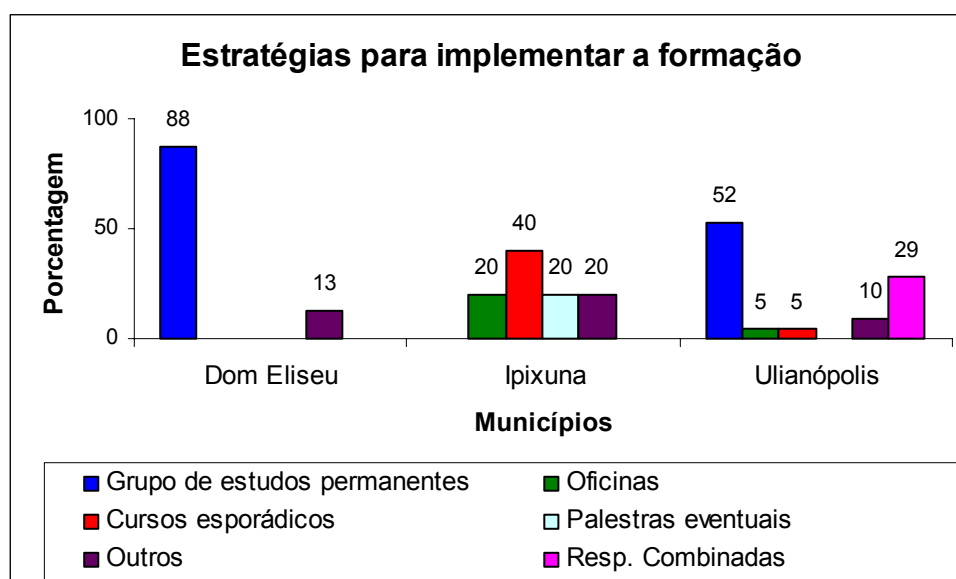


Figura 05: Estratégias utilizadas para oferecer a formação continuada aos professores dos três municípios.

Apesar da diferença nas estratégias, não foi possível observar diferença significativa quanto à frequência com que a formação acontece em cada município ($N= 41$; $\chi^2 = 19.651$; $GL = 10$; $P = 0,033$), variando entre esporádica e mensal.

Com relação a indicação do responsável pela formação dos professores, também obtivemos diferenças significativas nas respostas ($N= 41$; $\chi^2 = 44.289$; $GL = 8$; $P = 0,001$). Os professores de Dom Eliseu responderam que recebem em primeiro lugar a formação da SEMEC (50%), seguido da SECTAM (30%). Os professores de Ipixuna responderam que receberam formação do Núcleo de Meio Ambiente (NUMA) da Universidade Federal do Pará (70%), ao passo que os professores de Ulianópolis responderam que recebem preponderantemente a formação da SEMEC (95%). (Figura 06).

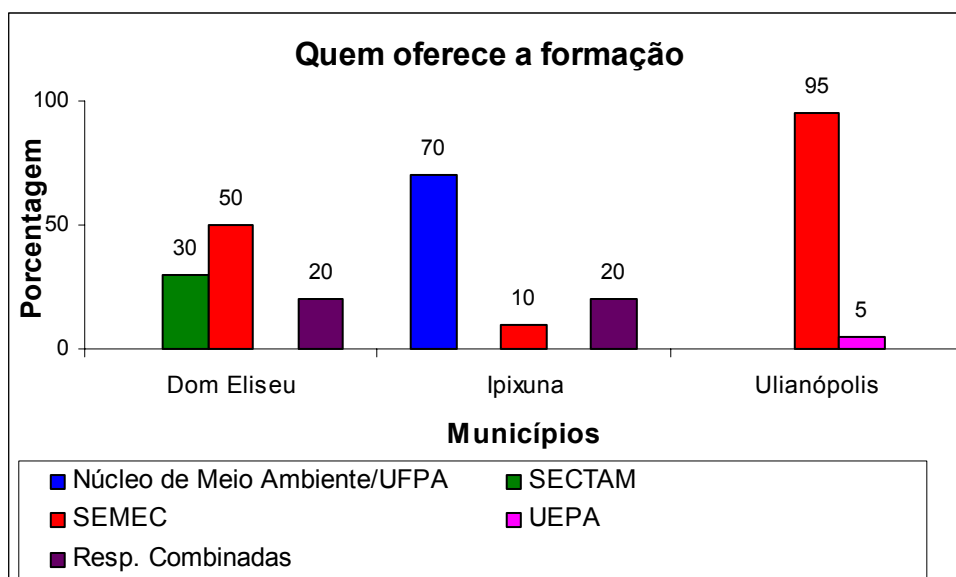


Figura 06: Órgãos ou entidades que oferecem a formação aos professores nos três municípios.

O número de módulos já estudados em cada município obteve respostas semelhantes entre os municípios ($N= 41$; $\chi^2 = 18.846$; $GL = 10$; $P = 0,042$). Como houve uma distribuição irregular entre as respostas dadas dificultando a confirmação exata de quantos módulos foram cumpridos, este resultado sugere que os professores não permanecem na formação ou cumprem os módulos em conjunto ou igualmente. Caracterizando uma ação individualizada ou desconexa.

Os municípios foram distintos em relação ao recebimento de material de estudo do PAMA em seus encontros ($N= 41$; $\chi^2 = 12.579$; $GL = 4$; $P = 0,014$). Os professores de Dom Eliseu (89%) e Ulianópolis (70%) afirmam que recebem material de estudo do PAMA. No caso do município de Ipixuna, observou-se que os professores (62,5%) não recebem material de estudo (Figura 07).

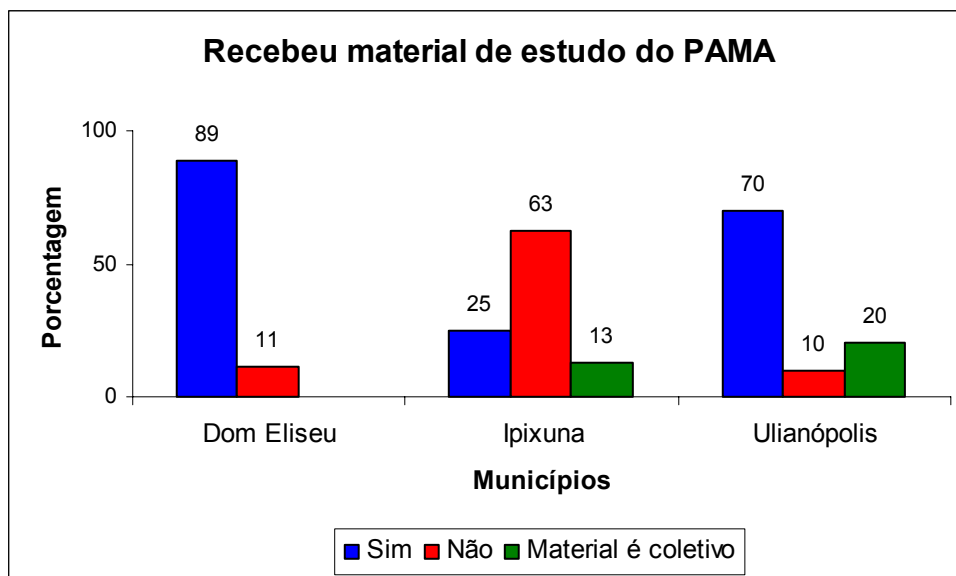


Figura 07: Distribuição de material didático para os professores dos três municípios.

Quando perguntados sobre a adequação do material de suporte para o objetivo do programa, observamos diferenças significativas na distribuição das respostas dadas ($N = 41$; $\chi^2 = 36.059$; $GL = 8$; $P = 0,001$), mas, de forma geral, foram positivas. Os professores de Dom Eliseu responderam que o material tem linguagem clara e de boa qualidade (40%) e dá apoio aos professores nas suas atividades (40%). Os professores de Ipixuna não responderam a esta questão, confirmando a questão anterior, onde anunciam que não receberam material de apoio. Os professores de Ulianópolis (63%) indicaram que o material de suporte tem linguagem clara e boa qualidade (Figura 08).

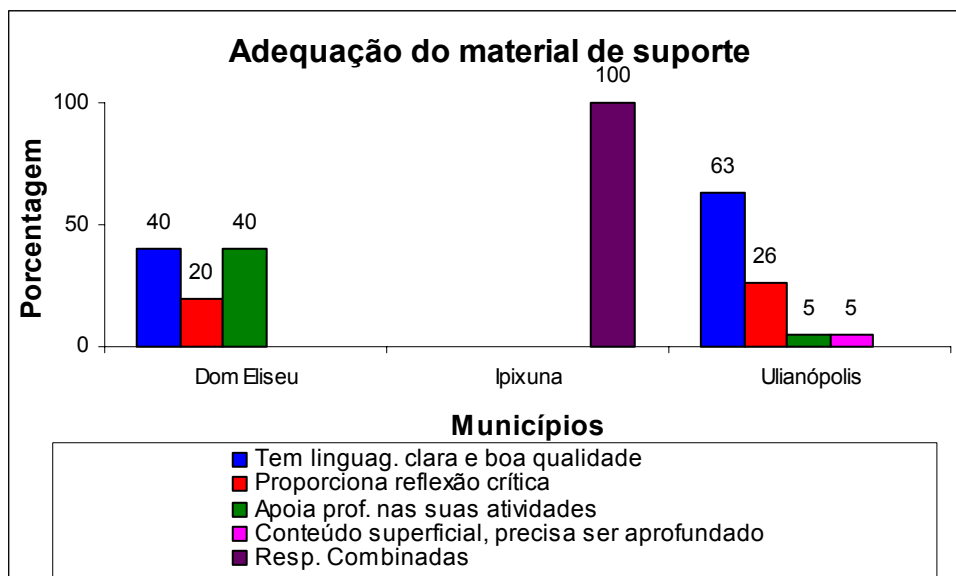


Figura 08: Características do material de suporte, quanto à sua adequação às necessidades dos professores dos três municípios.

Os professores consideram que de forma geral houve pouco avanço na política de formação das Secretarias Municipais de Educação ($N= 41$; $\chi^2 = 5.683$; $GL = 4$; $P = 0,224$, Figura 09).). No entanto, os professores foram otimistas quanto à possibilidade do PAMA desenvolver competências de EA ($N= 41$; $\chi^2 = 10.281$; $GL = 4$; $P=0,036$).

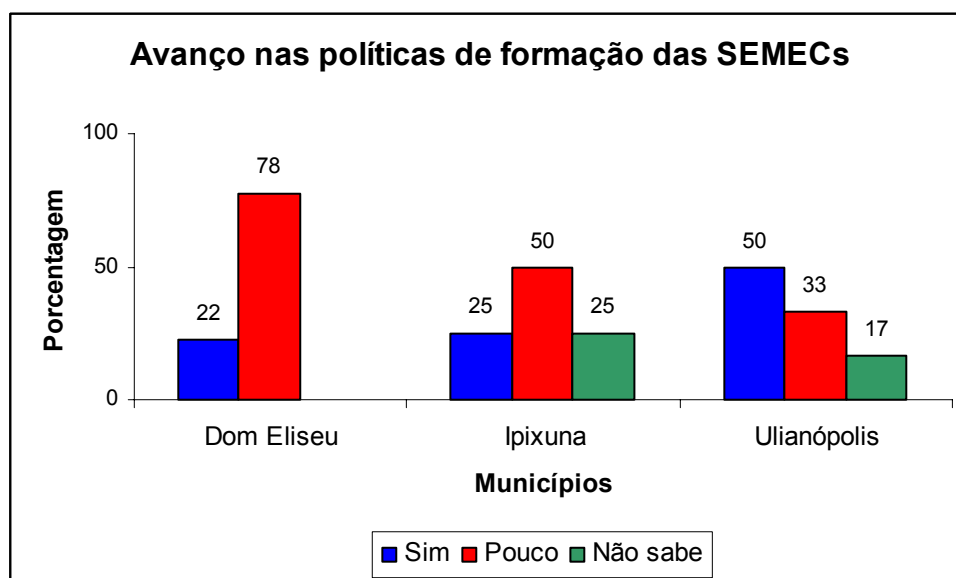


Figura 09: Percepção dos professores quanto ao avanço das políticas de formação das Secretarias Municipais de Educação.

Ao avaliar se os professores perceberam alguma mudança na sua prática pedagógica à partir da metodologia empregada na formação dos professores, não observamos diferença significativa entre as respostas dadas pelos professores dos três municípios ($N= 41$; $\chi^2 = 17.316$; $GL = 12$; $P = 0,138$). Os professores dos três municípios indicam que a troca de experiências com outras áreas foi a mais evidente. (Figura 10).

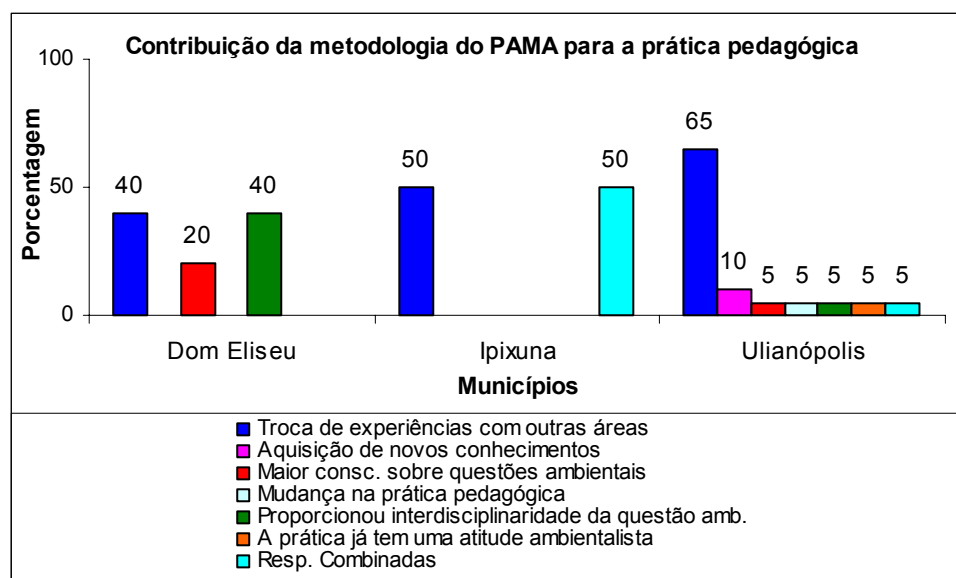


Figura 10: Percepção dos professores dos três municípios quanto a contribuição da metodologia do PAMA para sua prática pedagógica.

Em relação a avanços na prática dos professores à partir da implementação do PAMA, houve diferenças significativas entre os três municípios ($N= 41$; $\chi^2 = 25.183$, $GL = 12$; $P=0,014$). Os professores de Dom Eliseu (50%) mencionaram a possibilidade de desenvolver trabalhos interdisciplinares, Os professores de Ipixuna (40%) indicaram que não houve mudança na prática, pois já atuam com EA, e também deram respostas com mais de uma opção (40%). Os professores de Ulianópolis (43%) acreditam que o PAMA ofereceu subsídios para seu trabalho pedagógico (Figura 11).

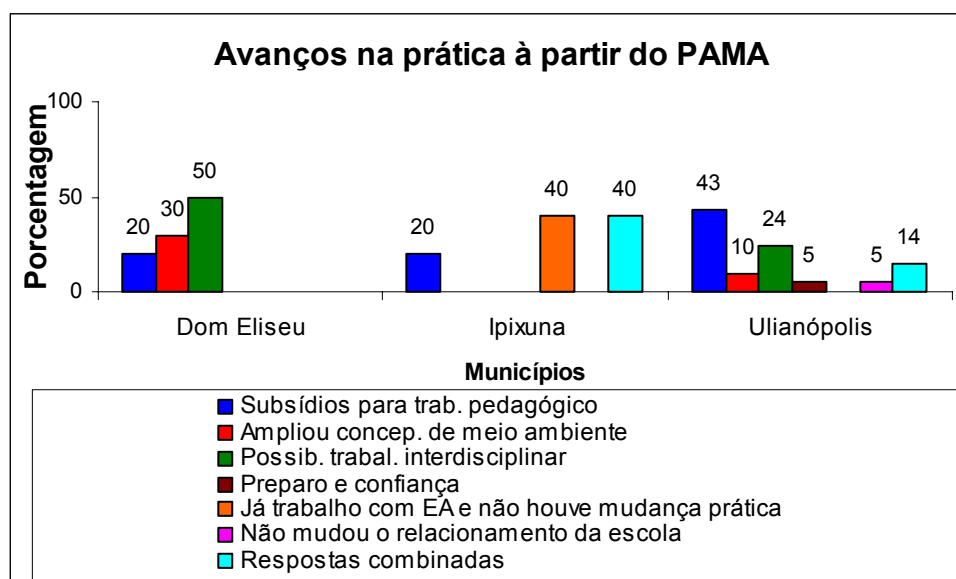


Figura 11: Percepção dos professores dos três municípios quanto aos avanços na sua prática à partir da implementação do PAMA.

Os professores, de forma similar, utilizam as mais variadas fontes de informação para a inclusão do tema meio ambiente na sua área de conhecimento ($N = 41$; $\chi^2 = 5.968$; $GL = 10$; $P = 0,818$; Figura 12).

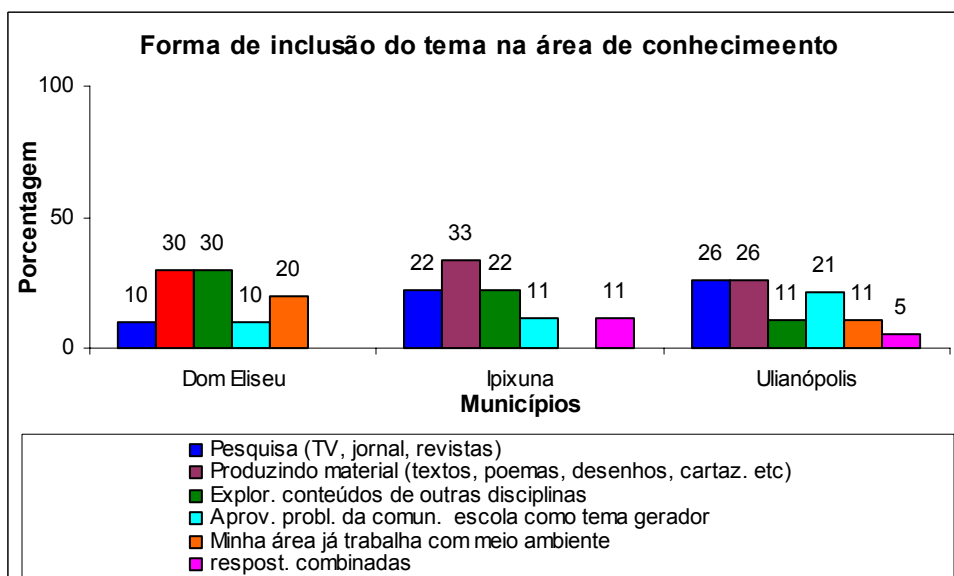


Figura 12: Formas utilizadas pelos professores para incluir o tema meio ambiente em sua área de conhecimento.

Os professores dos três municípios, de forma geral, indicaram que preferencialmente os projetos interdisciplinares são incorporados na proposta político pedagógica da escola. ($N= 41$; $\chi^2 = 14.376$; $GL = 10$; $P = 0,157$; Figura 13).

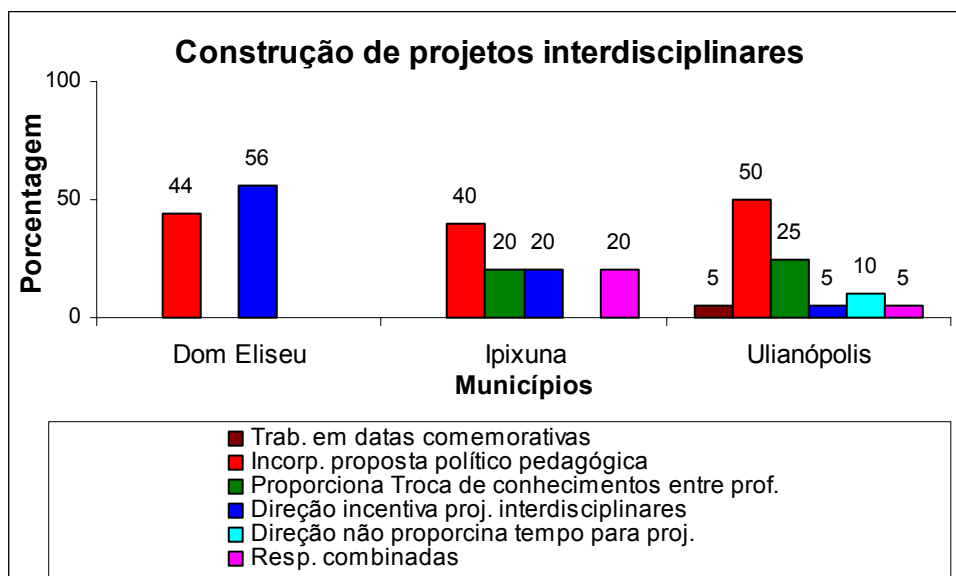


Figura 13: Formas como são construídos projetos interdisciplinares pelos professores dos três municípios.

Os professores indicaram um grande número de temas em EA (seis ou mais) desenvolvidos em suas aulas, portanto não observamos diferenças significativas nas respostas dadas pelos professores dos três municípios ($N= 41$; $\chi^2 = 6.709$, $GL = 4$; $P = 0,152$). O mesmo ocorreu quando perguntados sobre os temas sociais contemporâneos abordados com mais frequência em suas disciplinas ($N= 41$; $\chi^2 = 5.906$; $GL = 6$; $P = 0,434$). Também não observamos diferenças significativas quanto à forma de trabalharem estes temas ($N= 41$; $\chi^2 = 9.225$; $GL = 8$; $P = 0,324$), pois preferencialmente os inserem em suas áreas de conhecimento.

Os professores dos três municípios diferiram quanto a percepção do apoio dado pela direção da escola para a implementação do programa ($N= 41$; $\chi^2 = 16.464$; $GL = 8$; $P = 0,036$). Em Dom Eliseu, os professores recebem apoio da direção da escola através da disposição dos horários letivos nos sábados (57%). Em Ipixuna, há a indicação de que a direção das escola oferece mais de uma alternativa de apoio (66,7%); e no caso de Ulianópolis, também mais de uma opção (66,7%).

Quanto ao apoio das Secretarias Municipais de Educação, não foi observada nenhuma diferença significativa entre os municípios ($N= 41$; $\chi^2 = 12.520$; $GL = 14$; $P =$

0,565), pois os professores responderam de forma semelhante, quanto ao número e tipo de apoio recebido.

As escolas dos três municípios possuem parceiros para o desenvolvimento de programas relacionados ao tema meio ambiente, e não houve diferenças significativas entre as respostas dadas pelos professores ($N= 41$; $\chi^2 = 16.918$; $GL = 12$; $P = 0,153$). Os professores das escolas de Dom Eliseu (50%) e Ulianópolis (62%) apresentaram três alternativas ou mais para indicar o número de parceiros. No caso de Ipixuna este número variou em torno de duas (50%) e três opções (20%). Sendo que na maioria das alternativas constavam a prefeitura, a SEMEC e a comunidade.

A existência de monitoramento da implementação do PAMA pelas Secretarias Municipais de Educação dividiram os municípios ($N= 41$; $\chi^2 = 18.522$; $GL = 4$; $P = 0,001$). Os professores de Dom Eliseu, assim como Ulianópolis foram categóricos ao responder que sim (100%). No entanto, os professores de Ipixuna dividiram suas respostas, indicando que talvez a SEMEC desse município não esteja repassando a informação com eficiência para a obtenção de uma resposta mais sólida por parte dos professores (Figura 14).

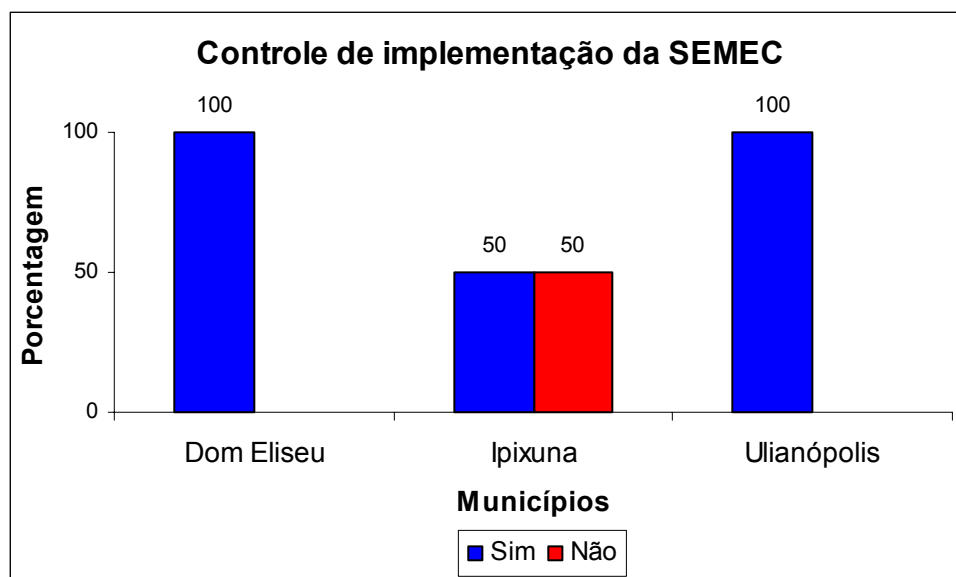


Figura 14: Avaliação dos professores quanto a existência do controle da implementação do PAMA pelas SEMECs.

Já em relação a percepção dos professores quanto a realização do monitoramento ser feito por outros segmentos além das SEMECs (e.g. ONG's, MEC, Instituições Governamentais, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria de Meio Ambiente, A

própria escola, Empresas, Comunidade e Prefeitura) causou maiores diferenças entre os municípios (N= 41; χ^2 8.000, GL 2; P=0,018). Dom Eliseu respondeu que sim (100%), Ipixuna respondeu que não (100%) e Ulianópolis indicou respostas divididas entre sim e não (50%). Conseqüentemente observamos respostas significativamente diferentes em relação aos órgãos ou entidades apontados como responsáveis por este controle (N= 41; χ^2 = 34.200; GL = 14; P = 0,002). Os professores de Dom Eliseu indicaram a própria escola (75%). Os professores de Ipixuna não responderam a questão por acreditarem que não existe esse monitoramento. Quarenta por cento dos professores de Ulianópolis indicaram a própria escola e os demais indicaram mais de uma alternativa.

Os professores dos três municípios diferiram em suas respostas em relação a inserção da Educação Ambiental em suas disciplinas antes da implementação do PAMA (N= 41; χ^2 = 12.756; GL = 2; P = 0,002). Os professores de Dom Eliseu afirmam que já implementavam a EA antes do PAMA (89%); enquanto que os professores de Ipixuna e Ulianópolis responderam que inseriram somente depois (Figura 15).

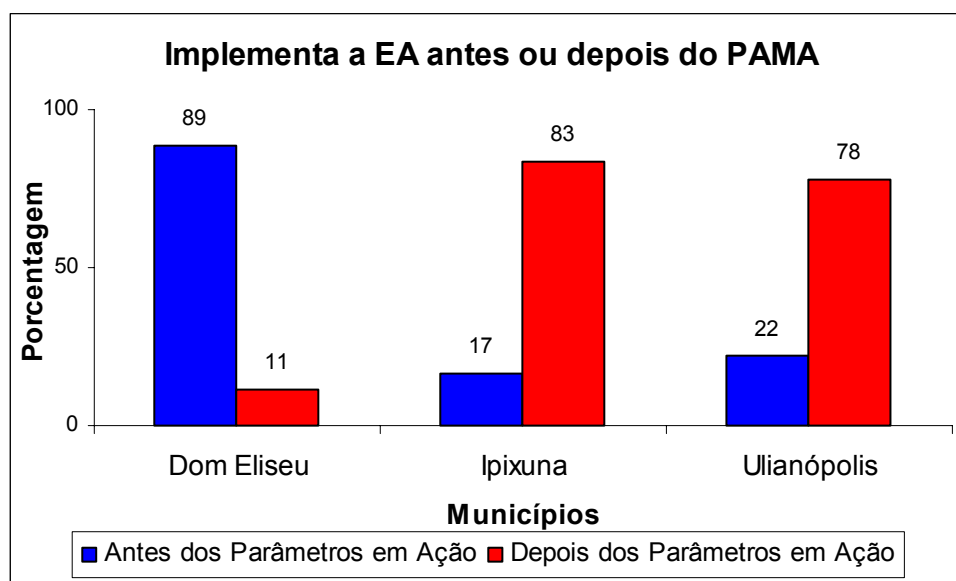


Figura 15: Período de implementação da Educação Ambiental, considerando o PAMA como referencia.

No entanto, não houve diferença significativa nas respostas dadas pelos professores quanto à forma de inserirem a EA em suas disciplinas (N= 41; χ^2 = 8.339; GL = 10; P = 0,596).

Os professores também indicaram haver participação das escolas em outros programas de Educação Ambiental (N= 41; χ^2 = 11.286; GL = 6, P = 0,80). Em Dom Eliseu houve participação na rede local ou temática de Meio Ambiente (50%), em

Ipixuna, na Conferência Infante Juvenil (66,7%) e em Ulianópolis, na rede local ou temática (90%).

4.4 - PERCEPÇÃO E AÇÃO DOS ALUNOS

Para avaliar como o PAMA influenciou os conceitos aprendidos pelos alunos e como estes conceitos são aplicados, procuramos responder às seguintes perguntas: Como os alunos são incluídos no programa, e como estes desenvolvem os conceitos aprendidos em sala de aula na sua rotina escolar. Procuramos saber se os alunos identificam o PAMA e sua função de formação dos professores, revelando a comunicação entre professores e alunos. Também buscamos avaliar se os alunos percebem a importância da EA e se esta está em sintonia com a sua realidade.

Foi perguntado aos alunos dos quatro municípios das quatro séries (5ª a 8ª séries) o que estes acham que é a Educação Ambiental. Considerando a análise de conteúdo das respostas dadas observamos as seguintes tendências:

Para os alunos das quatro séries de Paragominas, de forma geral, observou-se a tendência de conceituar a Educação Ambiental como um meio de aprendizagem sobre a natureza e o meio ambiente, e também uma forma de aprender a conservar e preservar a natureza para o futuro.

Para os alunos de Dom Eliseu, o conceito de EA é explicado preponderantemente como uma forma de auxiliar na preservação da natureza e dos recursos naturais, incluindo plantas e animais, assim como de aprender sobre o ambiente em que vivemos, como uma forma de respeitá-lo e cuidá-lo.

Para os alunos de Ipixuna, o conceito de EA pode ser explicado através de diferentes aspectos, tais como: A EA é uma disciplina interessante, importante e fácil de entender. É também uma matéria que ensina sobre a natureza, sobre o meio ambiente, reciclagem de lixo, fauna e flora, assim como a disciplina de ciências. A EA ensina a proteger o meio ambiente e também como ensinar sobre a natureza e a preservar o ambiente a outras pessoas.

Para os alunos de Ulianópolis, as respostas obtidas quanto ao conceito de EA inclina-se para a preservação da natureza, assim como o cuidado e respeito à mesma. Ainda um outro grupo de alunos enfatizou que a EA serve para beneficiar às pessoas, enquanto outro grupo de alunos conseguiu identificar a necessidade da interação harmônica entre pessoas e natureza.

Observamos nesta seqüência de respostas, que os alunos de Paragominas, Dom Eliseu e Ipixuna tem uma tendência maior a compreender a EA como uma instrumento que pode aumentar seu conhecimento sobre a natureza e o meio ambiente com a perspectiva de ampliar as condições dos seres humanos, através da preservação da natureza. Estas respostas indicam o predomínio da perspectiva antropocêntrica. No caso de Ulianópolis percebemos que houve uma diversidade maior de respostas permitindo identificar um índice maior de sensibilização e compreensão da complexidade da relação entre homem e natureza.

Dando seqüência à compreensão do entendimento dos alunos, perguntamos para que serve a Educação Ambiental. Para os alunos de Paragominas, a ênfase dada foi na possibilidade de aprendizado sobre o meio ambiente, desvendando aspectos desconhecidos, assim como maneiras de preservá-lo e ensinar outras pessoas sobre a natureza, como uma forma de ajudar no cuidado com o meio.

Em Dom Eliseu, observou-se uma diferença na tendência das respostas. Um grupo enfatizou que a EA serve para ajudar a cuidar, defender e respeitar a natureza. Neste caso a ênfase foi dada na própria natureza, sem incluírem o ser humano como o foco central das atenções. Outro grupo apresentou suas respostas com uma tendência de conservar, cuidar e ajudar a natureza ou o meio ambiente em função das necessidades da espécie humana. E um terceiro grupo enfatiza que a EA serve como forma de aprendizado e ensino sobre a natureza, com a função de conscientização e valorização do meio ambiente.

Para os alunos de Ipixuna a EA serve para conhecer o ambiente, compreender as transformações que estão acontecendo e como cuidar dele. Outra alternativa observada é a possibilidade da EA servir para ensinar outras pessoas a cuidar do ambiente e a preservar a natureza. Nesta questão ainda, foi possível também identificar que a EA é tida como um meio de aprender a cuidar do que é do ser humano e mostrar como promover o desenvolvimento.

Em Ulianópolis, os alunos indicaram que ela serve como meio de melhorar a vida das pessoas, e usufruírem de uma vida melhor e saudável, pois que a natureza serve para fornecer roupa, alimentos e por isso precisamos preservar nosso patrimônio. O que observamos neste grupo é que a EA serve como uma forma de viabilizar o bem estar das pessoas, e não especificamente sugere a interação entre estas e a natureza e nem indica que a natureza seja algo que deve ser cuidado por si só. Em Ulianópolis, encontramos ainda uma perspectiva bastante preservacionista, onde se enfatiza o cuidado do meio

ambiente, a sua melhora e a orientação específica de outras pessoas para que estas não destruam a natureza, além de ajudar os animais e não desmatar.

Na análise do conteúdo desta seqüência de repostas identificamos que houve uma certa contradição com as respostas dadas na questão anterior. Os alunos de Paragominas identificam a função da EA como uma forma de conhecer algo novo, para poder preservá-lo e ampliar o conhecimento de outras pessoas. Os alunos de Dom Eliseu apresentam uma tendência de atribuir à EA a função de preservar a natureza para atender às demandas do homem, mas serve também para aprender para tornarem-se mais conscientes e valorizar a natureza. No caso de Ipixuna os alunos têm uma tendência a compreender a EA como uma forma de aprender também sobre o que é novo, serve para repassar este conhecimento para outros e conseqüentemente preservar a natureza para o uso do ser humano. E Ulianópolis que havia apresentado uma possibilidade bastante coerente nas respostas da questão anterior, agora enfoca o ser humano como centro de importância e como beneficiário da EA.

As respostas dadas para estas duas questões, indicam predominantemente uma perspectiva antropocêntrica, onde a preservação é vista como uma possibilidade de criar reservas para a humanidade. Mas as respostas também deixam transparecer que o meio ambiente é algo relativamente desconhecido, e que se apresenta como algo novo e diferente para ser aprendido e repassado para outras pessoas.

Dando continuidade em nossas investigações perguntamos se os alunos além de saberem o que é a Educação Ambiental, e para que serve, se estes gostam de estudar assuntos relacionados à EA. Numa avaliação quantitativa, identificamos que a maioria dos alunos dos quatro municípios gosta de estudar assuntos relacionados à Educação Ambiental, no entanto os testes indicaram uma diferença significativa na distribuição das respostas entre os municípios ($N=1.061$; $\chi^2 = 26.935$; $GL = 6$; $p = 0,0001$; Figura 16), principalmente devido as freqüências mais baixas no município de Ipixuna na respostas “às vezes” (8%)

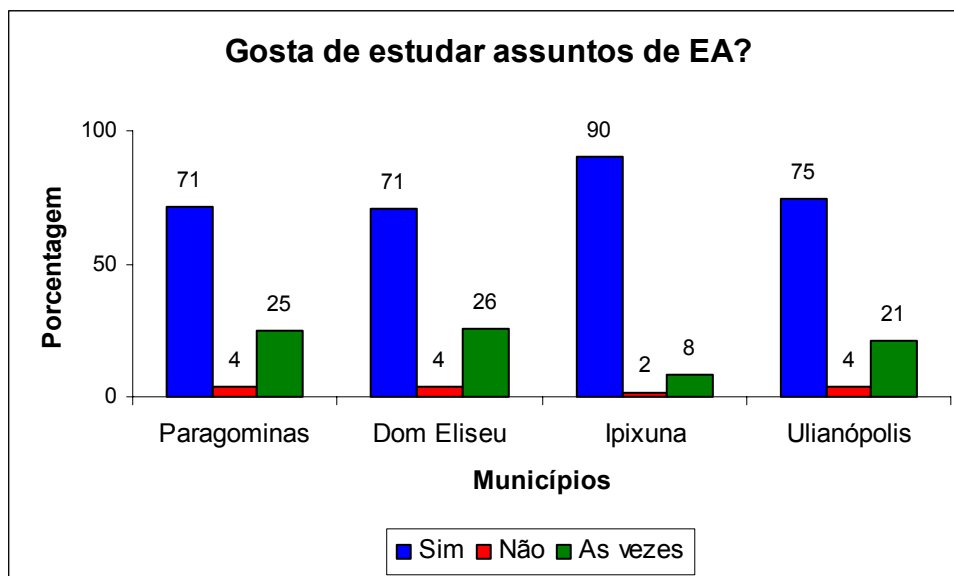


Figura 16: Resposta dos alunos dos quatro municípios quanto ao fato de gostarem ou não de estudar assuntos relacionados à Educação Ambiental.

Ao serem perguntados por que gostam de estudar EA, podemos observar que em todos os municípios os alunos indicaram como principal motivo se informar e aprender a defender a natureza. Além disso, particularmente em Ipixuna, os alunos também incluíram a preservação da cidade.

É visível que a Educação Ambiental ainda está concentrada nas disciplinas de Ciências e Geografia, e não uniformemente dimensionada e trabalhada em todas as matérias. Mesmo no município de Ipixuna, onde existe a presença da disciplina, os alunos indicam Ciências como a responsável pelo trabalho com EA (Figura 17).

A variação no grau em que cada disciplina trabalha EA entre os municípios levou a diferenças significativas nas respostas entre os municípios. ($N=1.061$; $\chi^2 = 48,498$; $GL = 18$; $P = 0,0001$).

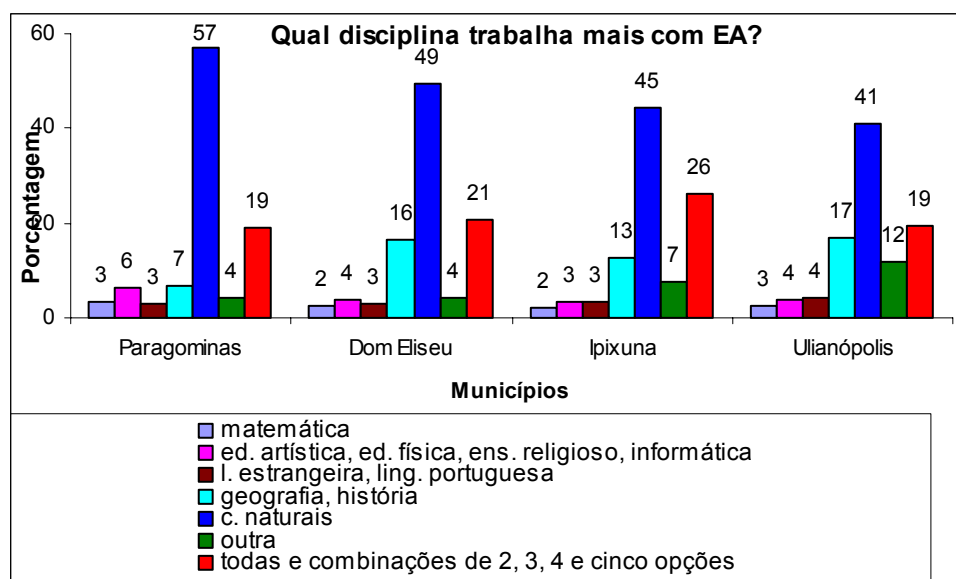


Figura 17: Indicação de qual disciplina trabalha com maior frequência assuntos relacionados Educação Ambiental.

Ao apresentar vinte e três opções de temas que tratam sobre EA e perguntar aos alunos quais estariam corretas a diferença de respostas entre os municípios foi significativa ($N=1.061$; $\chi^2 = 296,484$; $GL = 12$; $P = 0,0001$). Os alunos de Ulianópolis tiveram o maior percentual de acerto (41,4%), indicando a alternativa “todas”. Ipixuna se assemelhou à Ulianópolis quanto à escolha simultânea de vários temas como relevantes para a EA. No entanto, em Paragominas e Dom Eliseu, as repostas variaram de um até mais de seis temas como tendo relevância para a EA, mostrando haver nesses municípios uma restrição maior na escolha das alternativas. (Figura 18).

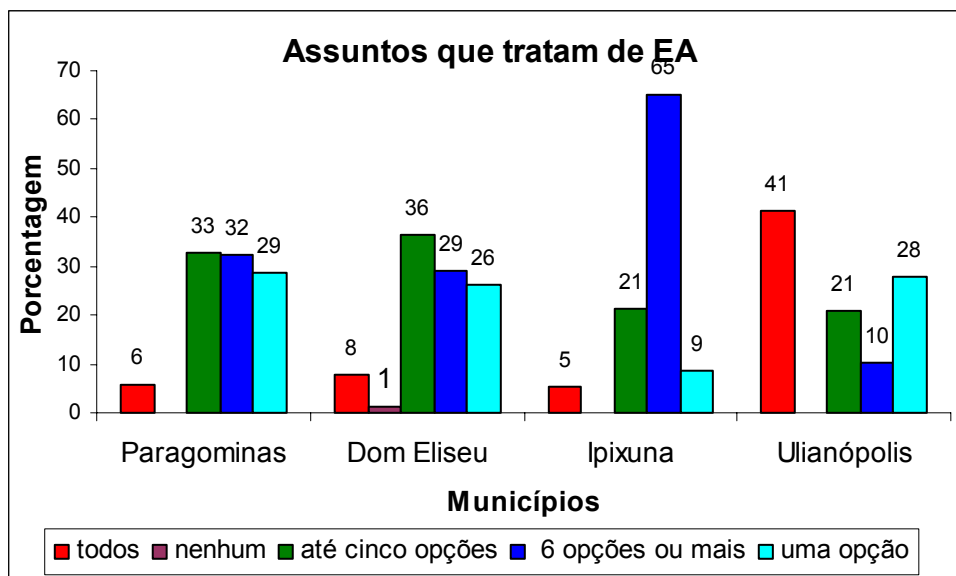


Figura 18: Respostas dos alunos dos quatro municípios quanto aos assuntos que estes associam à Educação Ambiental.

Quando perguntados sobre a origem das informações recebidas sobre EA, observamos que apesar da distribuição das respostas entre as opções dadas variar entre os municípios ($N=1.061$; $\chi^2 = 59,926$; $GL = 24$; $P = 0,0001$), a escola ainda é uma das principais referências na construção do saber e do fazer em EA (Figura19). Encontramos também a mídia (Televisão, jornal e rádio) como outra opção bastante escolhida indicando que os meios de comunicação são também muito importantes como fonte de informações sobre EA para os alunos.

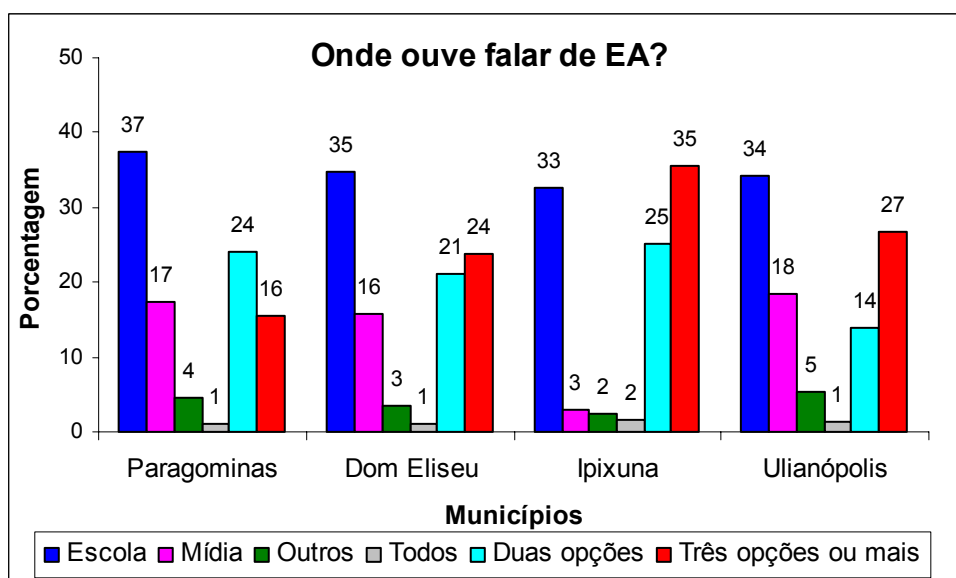


Figura 19: Fontes de comunicação e informação sobre Educação Ambiental.

Outra questão que suscitou diferenças nas respostas foi a que questionou a existência de trabalhos interdisciplinares, contemplando a perspectiva do MEC sobre a forma ideal de inserção da EA nas escolas. Observamos, considerando a ótica do alunado, que Paragominas e Dom Eliseu se sobressaem pela ausência da interdisciplinaridade, enquanto que Ipixuna e Ulianópolis mostram um movimento neste sentido ($N=1.061$; $\chi^2 = 87,932$; $GL = 3$; $P = 0,0001$; Figura 20).

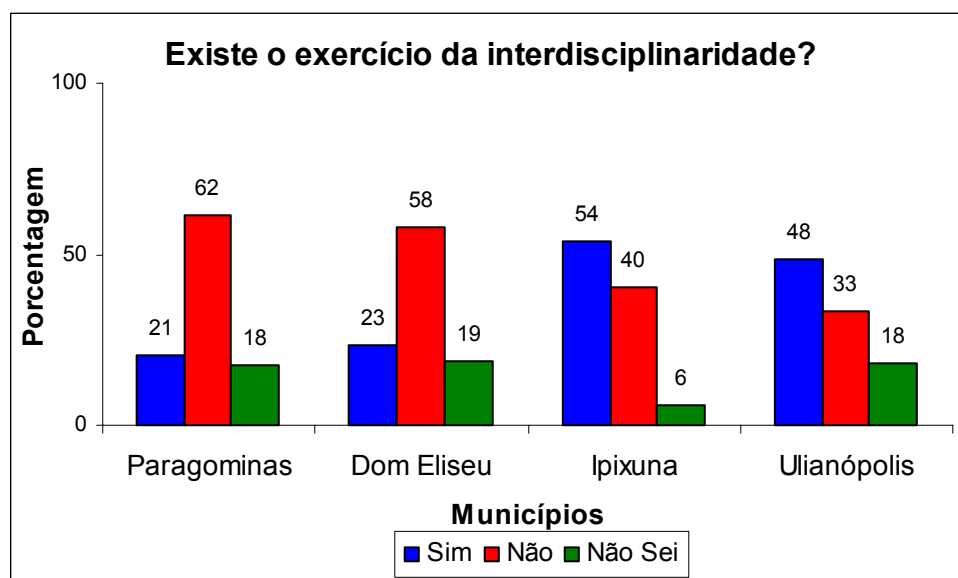


Figura 20: Averiguação sobre a existência do exercício da interdisciplinaridade.

Segundo os alunos, os assuntos relacionados à EA são trabalhados com baixa frequência e regularidade em todos os municípios, mesmo considerando a indicação da presença de trabalhos interdisciplinares nos municípios de Ipixuna e Ulianópolis. Os estudos sobre EA só acontecem de vez em quando e enfatizados em datas comemorativas (Semana da Pátria, Feira de Ciências e Semana do Meio Ambiente). Contudo, observamos uma diferença significativa entre os municípios ($N=1.061$; $\chi^2 = 99,644$; $GL = 15$; $P = 0,000$). Ipixuna, curiosamente, tem um índice mais baixo de respostas para datas comemorativas do que os outros municípios (53%) e Ulianópolis tem o índice maior para atividades realizadas todos os dias (19%) (Figura 21).

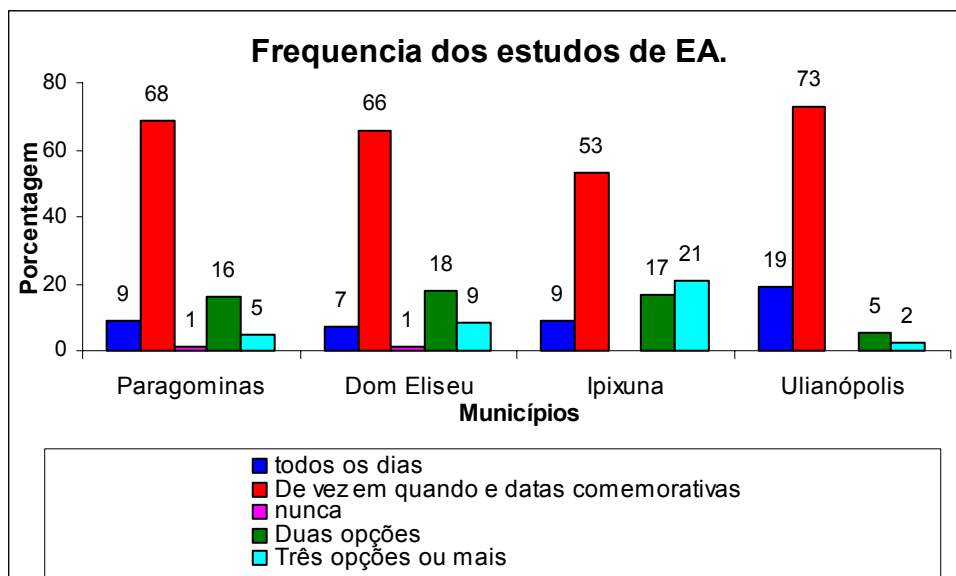


Figura 21: Identificação da frequência com que os alunos estudam assuntos relacionados a Educação Ambiental.

Em relação aos temas de EA mais abordados na escola, houve uma distribuição diferenciada nas respostas entre os municípios ($N=1.061$; $\chi^2 = 219,385$; $GL = 27$; $P = 0,000$). Ainda assim, a expressividade de respostas indicam o tema Meio Ambiente como aquele que é mais trabalhado, embora este tema foi encontrado com uma frequência maior no município de Ulianópolis (65%), seguido de Ipixuna (57,8%), Dom Eliseu (40,7%) e por fim, no município-controle de Paragominas (18,2%). Ainda no caso de Paragominas, 22 % das respostas incluíram o tema “Uso de Drogas”. Este resultado pode indicar que a implantação do PAMA nos três outros municípios pode ter influenciado na tendência das respostas. Outro aspecto observado é a baixa incidência dos demais temas nesses municípios (Figura 22)..

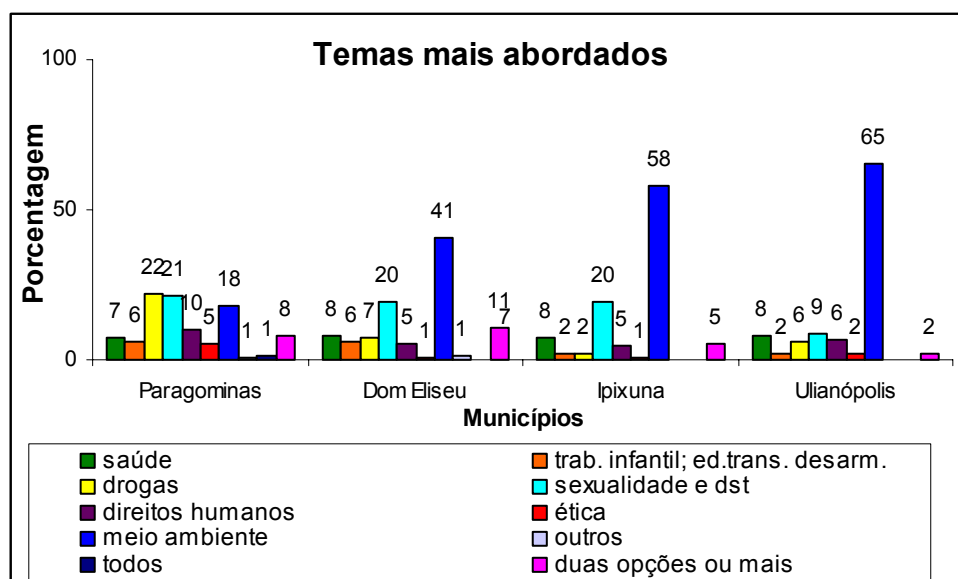


Figura 22: Temas contemporâneos abordados nas escolas dos quatro municípios.

Nos quatro municípios houve uma distribuição significativamente diferente para as respostas sobre a informação dos alunos sobre a realização de cursos de Educação Ambiental por parte dos professores ($N=1.061$; $\chi^2 = 46,199$; $GL = 3$; $P = 0,0001$). Isso significa que apesar das respostas nos quatro municípios indicarem que os professores não informam aos seus alunos se estão sendo capacitados ou envolvidos com o aprimoramento do conhecimento sobre a EA, o grau com que isso ocorre é diferente entre os municípios (Figura 23). Por exemplo, em Ulianópolis o número de respostas negativas foi mais freqüente que nos demais municípios, enquanto que em Dom Eliseu houve uma menor diferença em relação às respostas positivas e negativas.

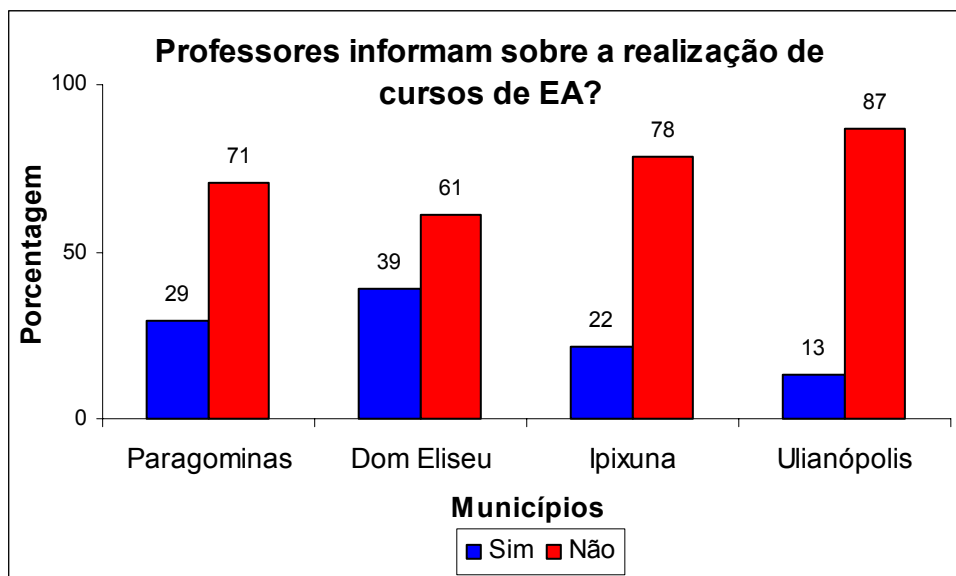


Figura 23: Presença de comunicação dos professores aos alunos sobre a realização de cursos de Educação Ambiental.

Apesar da diferenciação na gama de respostas, de forma geral, os professores que mais se comunicam com os alunos sobre os cursos que fazem são os professores de Ciências ($N=1.061$; $\chi^2 = 155,796$; $GL = 24$; $P = 0,0001$).

Quando perguntamos aos alunos de que forma a EA é trabalhada em suas escolas, observou-se uma diferença significativa nas respostas entre os municípios ($\chi^2 = 133,915$ $GL = 15$; $P = 0,000$). Houve o predomínio de respostas nos três municípios que indicaram que a EA é trabalhada basicamente dentro das escolas, com baixo índice de respostas sugerindo intervenções ou ações fora delas. Houve também a presença de respostas combinadas, que foram distribuídas em duas, três ou mais alternativas. (Figura 24).

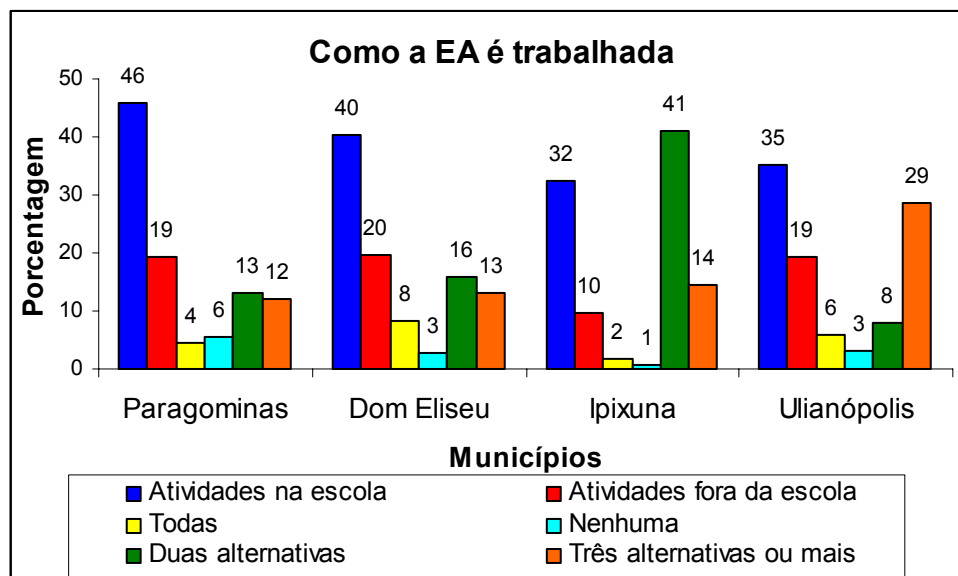


Figura 24: Alternativas utilizadas para trabalhar a EA nas escolas

Com relação aos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos pelas escolas, podemos observar que houve diferença significativa nas respostas entre os municípios ($N=1.061$; $\chi^2 = 166,462$; $GL = 27$, $P = 0,0001$). Podemos observar que em Paragominas, a separação do lixo é o programa predominante (30,7%), assim como em Dom Eliseu (30,8%) e Ulianópolis (30,3%). Ao contrário destes municípios, Ipixuna elegeu uma diversidade de temas maior para indicar os projetos desenvolvidos, predominando “recuperação de rios e igarapés” e “conhecer a história da cidade”. Observamos também que Ulianópolis desenvolve um trabalho um pouco mais expressivo com hortas (23,5%) do que os outros municípios e não desenvolve nenhum projeto de recuperação de rios e igarapés (Figura 25).

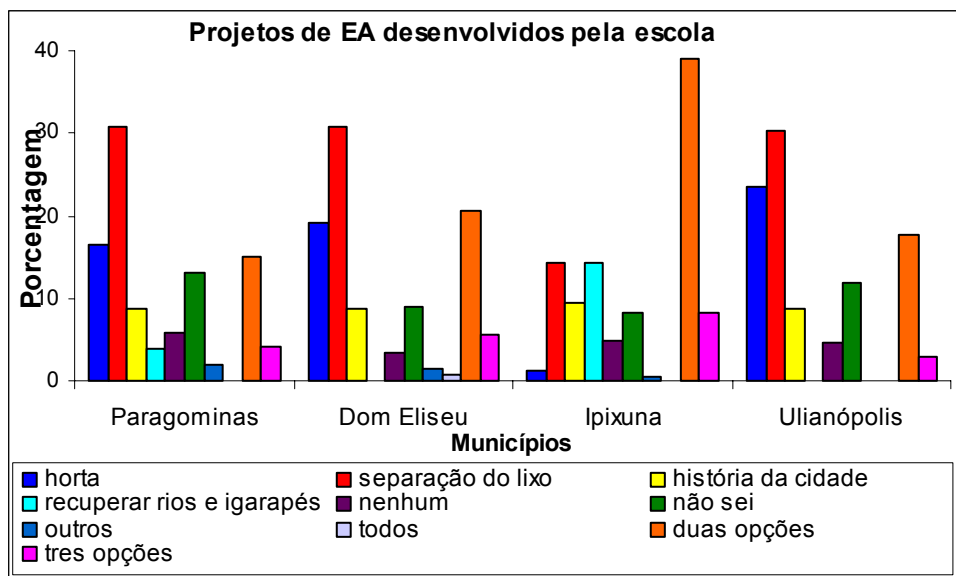


Figura 25: Projetos de Educação Ambiental desenvolvidos pela escola.

Segundo a Figura 26, foi possível averiguar que a grande maioria dos alunos dos quatro municípios ainda não ouviu falar do PAMA, com exceção dos alunos do município de Ulianópolis que já apresentam algum tipo de informação sobre o Programa. Como sua implantação ocorreu recentemente, isto o torna atual nos debates dos professores (Figura 26) Houve diferença significativa nas respostas entre os municípios, e ela é percebida principalmente em Ipixuna onde houve o menor índice (4%) de indicações de que conhecem o PAMA, inferior ao de Paragominas (16,5%), que não implementou o programa ($N=1.061$; $\chi^2 = 108.932$; $GL = 3$; $P = 0,001$).

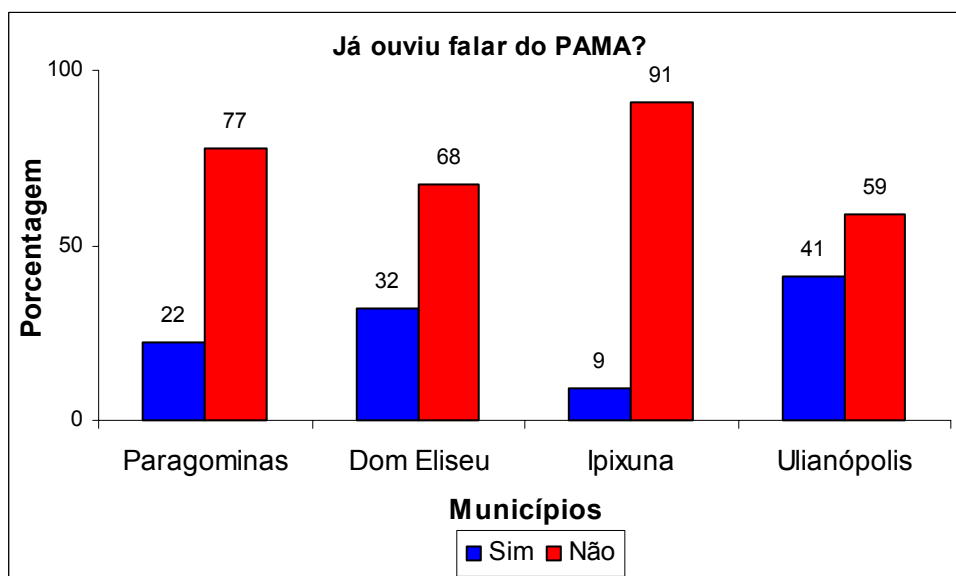


Figura 26: Conhecimento dos alunos sobre o PAMA.

A maioria dos alunos concorda que suas residências fazem parte do meio ambiente. Contudo, observou-se uma diferença nas respostas “não” entre os municípios. Dom Eliseu e Paragominas apresentaram um índice de respostas para a resposta “não” superior aos municípios de Ipixuna e Ulianópolis ($N=1.061$; $\chi^2 = 14.698$; $GL = 3$; $P = 0,002$).

A maioria absoluta concorda é necessário cuidar do meio ambiente (Figura 27).

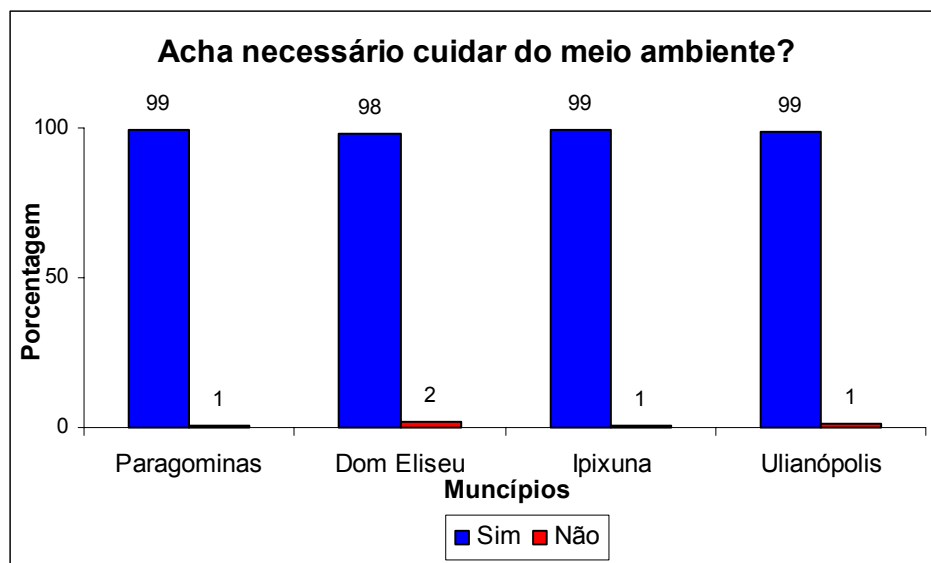


Figura 27: Resposta dos alunos dos quatro municípios quanto a necessidade de cuidar do meio ambiente.

No entanto, os alunos dos quatro municípios têm diferentes razões para isso. Os alunos de Paragominas acreditam na importância do meio ambiente para o bem estar da espécie humana, fornecendo o que precisamos e para que não sofram com a sua degradação. Os alunos colocam o ser humano como personagem central da necessidade de cuidado com o meio ambiente, tanto em função da dependência do meio, como da necessidade de preservar e cuidar do que “é nosso”.

Da mesma forma, para os alunos de Dom Eliseu, também observamos uma característica de controle sobre o ambiente enquanto domínio do ser humano. Para eles, existe uma dependência do ser humano pela natureza, tanto para a preservação de sua saúde, sobrevivência futura e de sua qualidade de vida em geral.

Em Ipixuna, os alunos apresentaram respostas indicando a necessidade de cuidado com o meio em função da necessidade de sobrevivência e qualidade de vida do próprio ser humano, e um grupo menor de respostas valorizando a necessidade de cuidado pelos valores intrínsecos da natureza.

Ulianópolis apresentou como motivo central para a necessidade de cuidado com o meio ambiente, os fatores saúde e qualidade de vida da espécie humana; apresentando poucas respostas favorecendo a natureza por sua importância mais ampla.

Novamente os alunos dos quatro municípios repetem o modelo antropocêntrico para a compreensão do motivo de se cuidar e preservar a natureza. Caracterizando ainda uma visão ecológica, na medida em que não mencionam as relações sociais como também importantes no processo.

Por fim, pedimos que os alunos realizassem um pequeno teste de conhecimento fazendo a correspondência entre diversos produtos e sua matéria prima. Através da análise comparativa constatamos que não houve diferença significativa no número de acertos entre os municípios ($F = 0,32$; $P = 0,812$). O município de Paragominas obteve 54,9% de acertos, Dom Eliseu, com 44,7%, Ipixuna 55,3% e Ulianópolis com 48,8%.

4.5 INDÍCIOS DE AUTONOMIA DECORRENTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Para ampliar e aprofundar a análise das informações obtidas através dos questionários aplicados às Secretarias Municipais de Educação, professores e alunos dos quatro municípios, buscamos averiguar quais são os indícios do exercício da autonomia demonstrados. Para tanto averiguamos se os professores adotam metodologias alternativas para desenvolver a EA, e o quanto isto pode ser confirmado pelos alunos. Adicionalmente, averiguamos se é visível a diferença de atuação do alunado junto à comunidade em função da presença ou não do PAMA e, conseqüentemente, uma relação ativa da escola com outros segmentos da sociedade. Finalmente, verificamos se os alunos compreendem qual sua participação no processo geral da questão ambiental.

Como uma forma de avaliar a atuação dos alunos de forma qualitativa, perguntamos como eles aplicam seus conhecimentos de Educação Ambiental no dia a dia. Os alunos de Paragominas apresentaram uma tendência de aplicar seus conhecimentos mantendo tudo limpo, separando, reciclando, jogando o lixo no lixo, desta forma ajudando a preservar e a conservar a natureza; indicam ainda que ensinam e aconselham outras pessoas. Similarmente, os alunos de Dom Eliseu afirmaram que atuam conservando e preservando, jogando o lixo no lixo, cuidando de seus animais, além de interagirem com outras pessoas como forma de divulgação de conhecimento. No caso do município de Ipixuna, os alunos também atuam cuidando da questão do

lixo. Os alunos de Ulianópolis também indicaram que sua prática mais freqüente está relacionada aos cuidados com o lixo. A resposta dos alunos dos quatro municípios indica que a EA é traduzida na prática imediata e corriqueira através de ações relacionadas ao cuidado com a aparência estética, e com a higiene do local habitado, o que a entender que o comportamento dos alunos é adequado e educado.

Foi perguntado aos alunos se seus pais são chamados pela escola para tratar de assuntos de EA, e através de suas respostas podemos constatar diferenças significativas entre os municípios ($\chi^2 = 57,945$; GL = 3; P = 0,0001). Apesar de predominar a resposta negativa para esta questão, Ipixuna foi o município onde se observou o menor índice de respostas positivas (9,4%), enquanto que Ulianópolis (41%) apresentou o maior índice (Figura 28). Esse resultado indica que a interação das escolas com a comunidade, se não for realizada por outros mecanismos, provavelmente só acontece através dos próprios alunos.

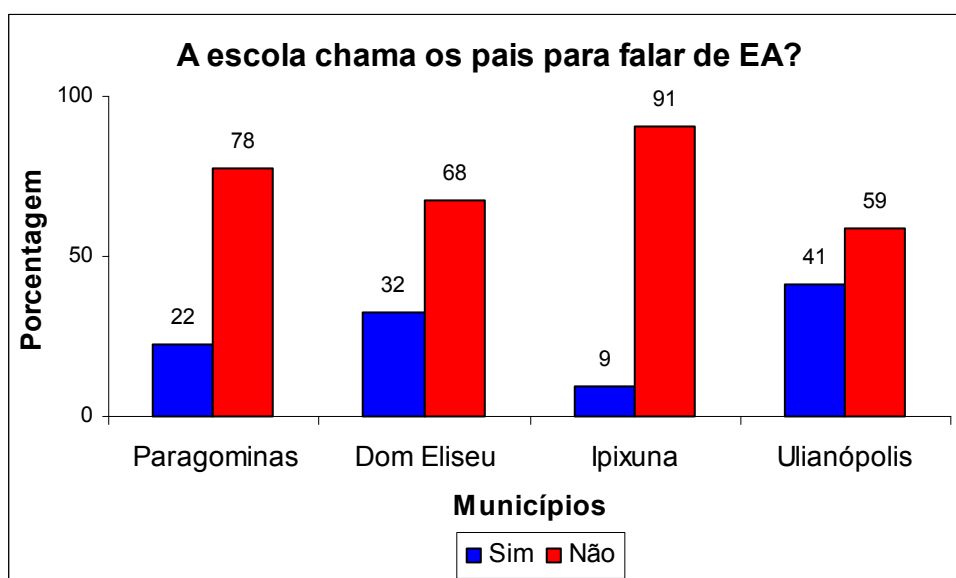


Figura 28: Identificação se a escola chama os pais para falar de Educação Ambiental.

Na questão que procura identificar quem ou quais entidades além das escolas contribuem com informações sobre EA, novamente os municípios se diferenciam na distribuição de respostas ($\chi^2 = 120,519$; GL = 39; P = 0,0001). Entretanto, para os quatro municípios, a opção mais evidente foi a mídia como fonte de informações sobre EA. (Figura 29). Contudo, é interessante notar que no município onde o PAMA é mais recente (Ulianópolis), a distribuição das respostas foi mais homogênea entre as opções, e no município onde o PAMA não foi implementado (Paragominas), a mídia foi a fonte preponderante de informação.

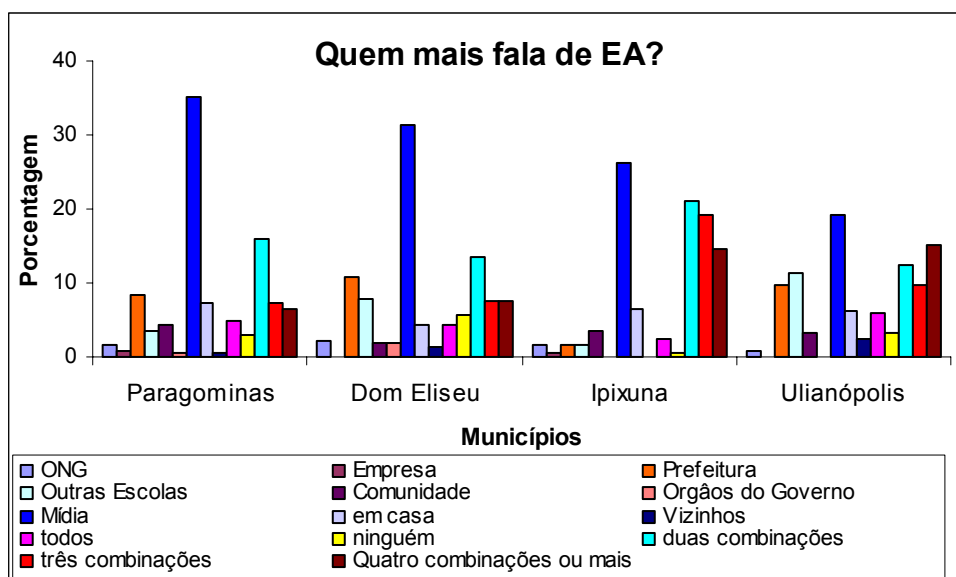


Figura 29: Além da escola, quais outros órgãos e entidades falam de Educação Ambiental.

Em relação a com quem os alunos discutem sobre EA também houve diferenças significativas entre os municípios ($\chi^2 = 94.836$; GL = 12, P = 0,001). Apesar do ambiente escolar ser o espaço onde os alunos tem maior oportunidade de comentar os assuntos aprendidos nos quatro municípios, em Paragominas e Dom Eliseu, o papel da escola é mais evidente do que em Ipixuna e Ulianópolis, onde outras opções também foram incluídas (Figura 30).

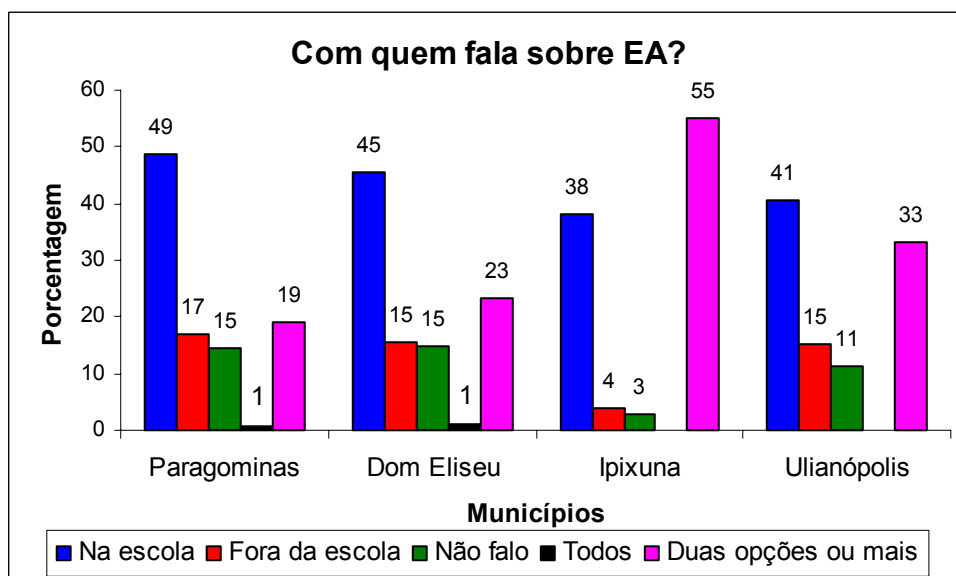


Figura 30: Com quem os alunos dos quatro municípios falam sobre Educação Ambiental.

Apesar da escola ser o centro de debates sobre a questão, segundo os alunos de todos os municípios, os pais consideram a EA importante (Figura 31).

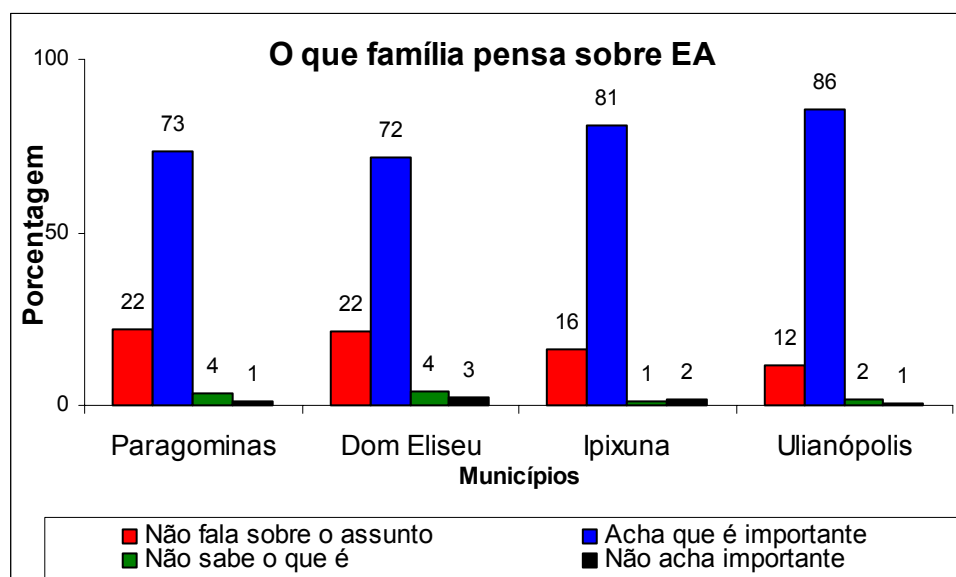


Figura 31: Qual a opinião da família sobre a Educação Ambiental.

Os municípios se diferenciaram em relação a participação dos alunos nas decisões tomadas nas escolas ($\chi^2 = 33.632$; GL = 3; P = 0,0001). Paragominas e Dom Eliseu foram semelhantes e os alunos parecem divididos a participarem nas decisões da escola. Em Ipixuna, a maioria dos alunos (67,9%), diz não participar das decisões, enquanto que Ulianópolis a maioria (61%) diz participar (Figura 32).

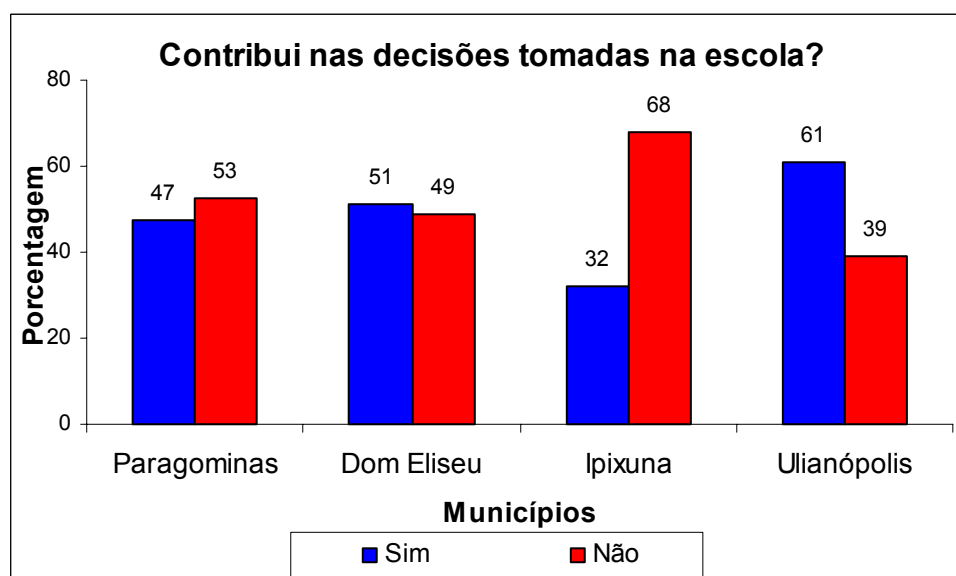


Figura 32: Participação dos alunos dos quatro municípios nas decisões tomadas nas escolas

A forma de contribuir na tomada de decisões, segundo os alunos de Paragominas é apoiando a direção, oferecendo sugestões, cumprindo as regras e cuidando da limpeza da escola. Em Dom Eliseu, os alunos identificam sua participação dando opiniões, cumprindo e concordando com o que é determinado, participando de projetos, cuidando da limpeza da escola. No caso de Ipixuna, os poucos alunos que responderam essa questão, dizem participar ajudando a preservar a escola, não sujando, dando opiniões, dando dinheiro para a construção. As poucas respostas dadas pelos alunos de Ulianópolis indicam que estes consideram a sua participação na tomada de decisões através da ajuda às deliberações e decisões tomadas pela direção e professores, contribuindo também, não sujando ou degradando a escola. Percebemos, no entanto que alguns alunos indicam que não são convidados a participar das decisões tomadas pela direção, não tomando conhecimento do que está acontecendo de fato.

O conjunto de respostas dadas pelos alunos dos quatro municípios indica que estes de fato não participam ativamente nas deliberações adotadas nas escolas, mas são agentes passivos, executores das determinações imputadas.

Quando perguntados sobre qual o principal problema presente em seu município, observamos que cada município possui um conjunto de problemas diferentes ($\chi^2 = 433.932$; GL = 21; P = 0,001). Em Paragominas, a poluição de rios e igarapés (32,4%), assim como a poluição do ar (22,7%) são os itens que predominam nas respostas. Em Dom Eliseu, as respostas estão distribuídas de forma mais homogênea entre todas as alternativas dadas, mas pode-se observar uma discreta evidência para desmatamento e queimadas (26,7%). No caso de Ipixuna, o problema preponderante é a poluição de rios e igarapés (78,4%), Por fim, no caso de Ulianópolis, percebemos que a poluição do ar se mostrou mais evidente (34%), seguido de desmatamento e queimadas (26%), os quais podem estar correlacionados (Figura 33).

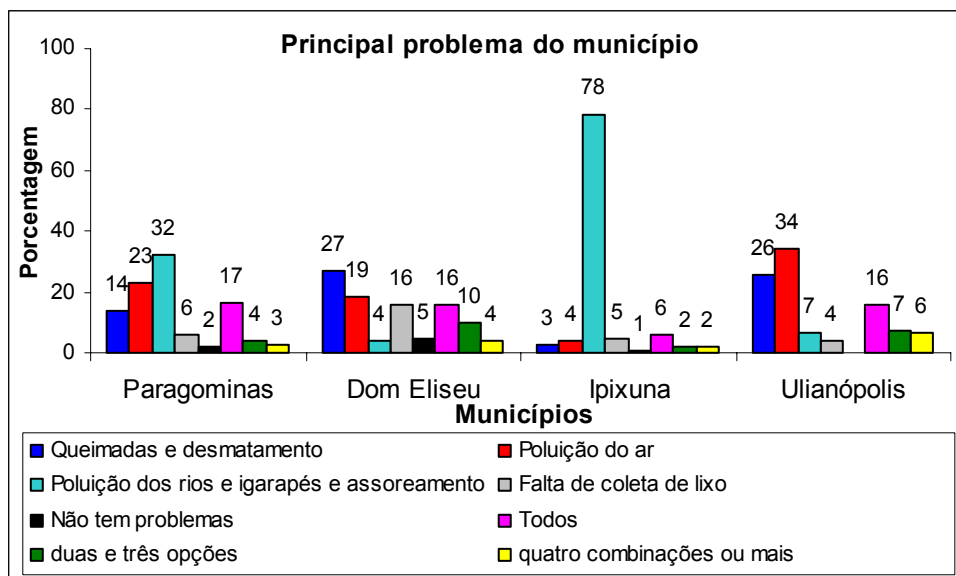


Figura 33: Identificação de qual o principal problema do município pelos alunos dos quatro municípios.

A responsabilização pelos problemas ambientais também foi diferente entre os municípios ($\chi^2 = 107.259$; GL = 18; P = 0,0001). Em Paragominas, os alunos indicaram em primeiro lugar que todos são responsáveis (32,5%), em seguida a comunidade (28,9%) e empresas (24%). Os alunos de Dom Eliseu, também responsabilizaram todos (34,9%), seguido da comunidade (25,5%). Em Ipixuna, os alunos responderam que a comunidade é a principal responsável pelos problemas ambientais (48%), seguido da resposta “todos” (38,6%). E em Ulianópolis, os alunos indicaram que todos são responsáveis pelos problemas apresentados (49,6%). A opção governo recebeu as menores indicações, salvo em Dom Eliseu que indicou este item com 17,3% (Figura 34).

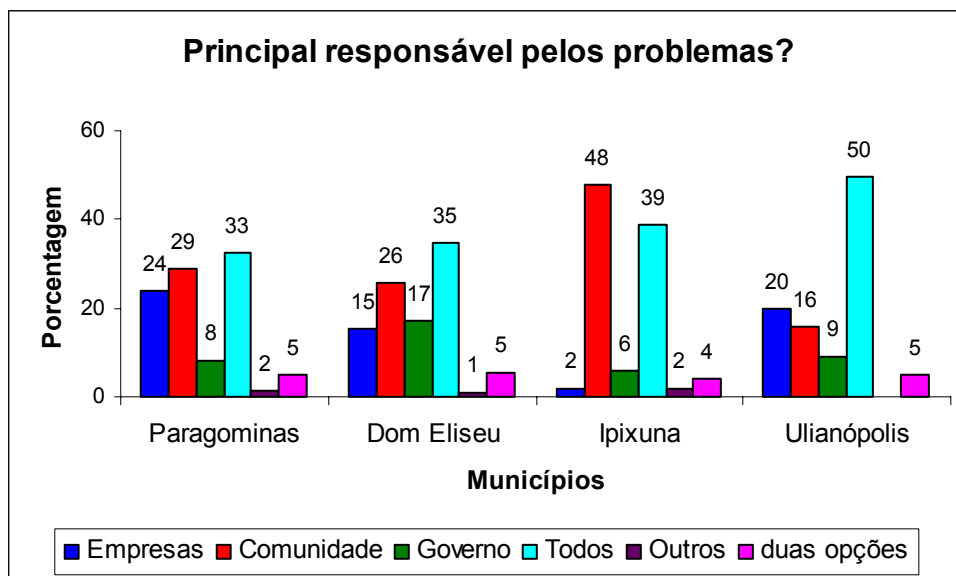


Figura 34: Indicação do principal responsável pelos problemas ambientais dos municípios.

No entanto, a percepção de quem deve resolver o problema criado não é só de quem o criou e inclui o governo em todos os municípios, apesar da distribuição entre as opções dadas diferirem por município ($\chi^2 = 49.677$ GL = 18; P = 0,0001). Ulianópolis foi o município que indicou uma frequência maior na opção “todos” (54,7%), assim como foi o município que obteve a menor frequência na resposta comunidade (9,4%). A opção que apresentou a menor representatividade nas respostas foi o item empresas (Figura 35).

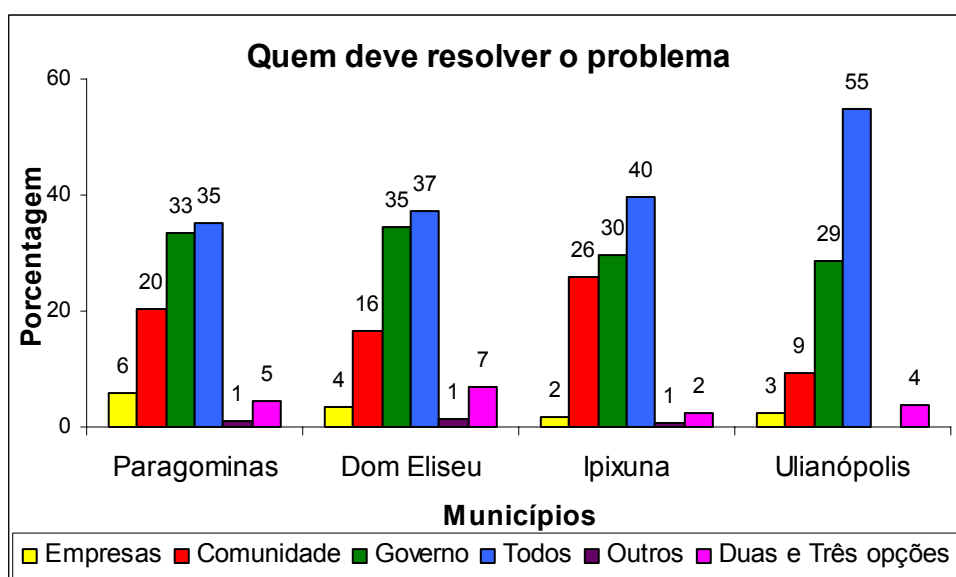


Figura 35: Indicação de quem deve resolver os problemas ambientais de cada município.

Os alunos se colocam, no entanto, como agentes ativos da questão ao, afirmarem, de forma geral, nos quatro municípios que deveriam ajudar a solucionar o problema por eles indicados (Figura 36).

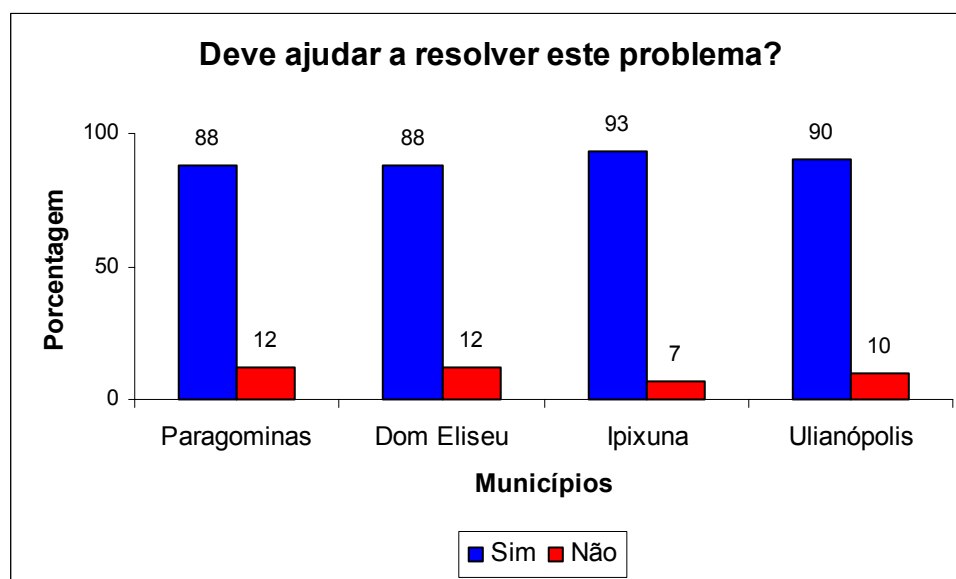


Figura 36: indicação de quem deve ajudar a resolver o problema ambiental mencionado em cada município.

Á forma como escolheram ajudar variou segundo o município. Em Paragominas observamos duas categorias de respostas. Uma delas é não contribuindo para o aumento dos problemas ambientais, evitando poluir, não jogando lixo nas ruas, não desrespeitando as ordens, evitando as queimadas e a poluição de rios, igarapés e do ar. Outra forma de ajuda é ativa, através de ações junto a outras pessoas da comunidade, aconselhando, explicando, conscientizando, formando grupos, ajudando uns aos outros, falando para as pessoas como agir, fazendo campanhas, pressionando o governo e denunciando as serrarias, dialogando com empresários, enviando ofícios para o governador e para o prefeito.

Em Dom Eliseu foi através da intervenção junto a comunidade, autoridades e empresas, usando a informação, alertas e comunicados como meios de conscientizar, incentivar e aconselhar. Outra forma de ajudar seria através de uma ação passiva de não contribuição ativa aos problemas já existentes.

Em Ipixuna, a escolha indica, principalmente, uma atuação passiva, não jogando lixo nas ruas e nos rios, não poluindo ou não cortando árvores. Outro grupo menor tem uma participação mais ativa, coletando e armazenando de maneira adequada o lixo acumulado em casa, coletando o lixo que jogam na rua, ajudando a comunidade a fazer

a coleta de lixo e juntando o lixo, explicando para as pessoas que se deve manter o ambiente limpo e ajudando com cartazes, palestras e outras formas.

Entre os alunos de Ulianópolis, a principal forma de ajudar foi expressa através de ações para evitar a poluição e cuidado com o lixo. Outro grupo de alunos mencionou que intercedem através da ação junto ao governo, empresas e outras pessoas, indicando uma ação coletiva ou pública.

O curioso nas respostas desta questão, é a compreensão dos alunos sobre o que significa participar na solução dos problemas mencionados. Parece haver a tendência geral de ações paliativas, onde a ação é restrita à não aumentar o problema já existente, repassando para os outros a informação necessária para que estes tomem as devidas providências. Não houve respostas que indicassem ações contundentes demonstrando mobilização e correção dos problemas.

Estas respostas de certa forma antecipam a tendência das respostas observadas na questão onde os alunos devem indicar se ajudam a solucionar outros problemas. Observamos que os alunos apresentaram respostas bem diversas da anterior, pois indicaram uma divisão em suas respostas ($\chi^2 = 16.670$ GL = 3; P = 0,001). O município que mostrou uma resposta negativa com maior evidência foi o de Ipixuna com 71,7%, enquanto os demais três municípios mostraram dúvida na sua co-responsabilidade para a solução dos problemas. (Figura 37).

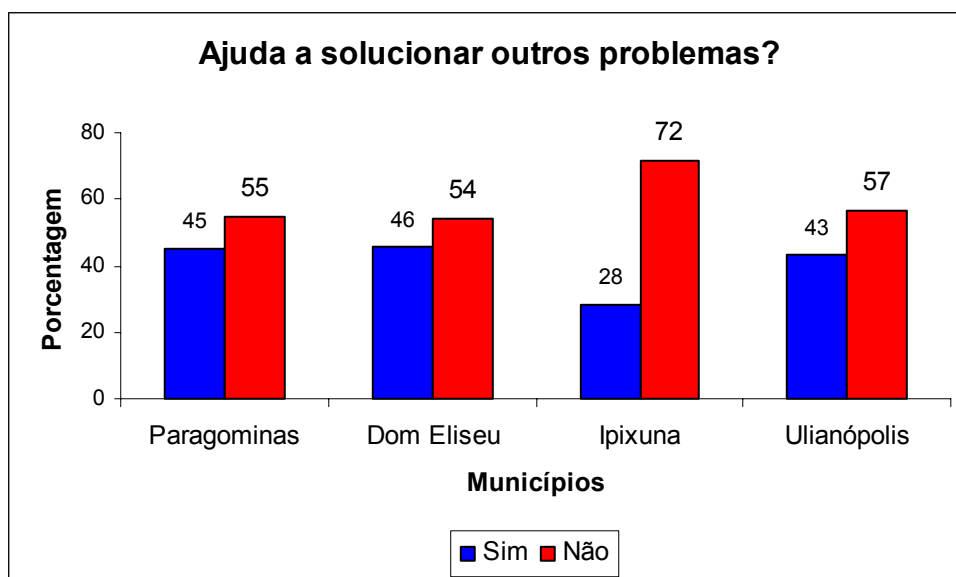


Figura 37: Participação dos alunos na solução de outros problemas ambientais de seu município.

Perguntamos aos alunos, no caso deles ajudarem a solucionar algum outro problema, quais seriam estes problemas. Apesar do número de respostas para esta questão ter sido pouco expressiva, observamos similaridade entre os municípios. A maioria dos alunos em Paragominas evidenciou o lixo, a sujeira e a poluição dos rios como problema. Em Dom Eliseu, Ipixuna e Ulianópolis foram os problemas gerados pelo lixo.

Averiguamos qualitativamente como os alunos atuam junto ao problema mencionado. Em Paragominas, a forma como ajudam é limpando a cidade, separando e acondicionando o lixo, colocando placas, ou simplesmente não jogando o lixo nas ruas e não poluindo os ambientes. Em Dom Eliseu a forma de ajudar a solucionar este problema é coletando o lixo, jogando o lixo na lixeira, limpando as ruas, limpando a casa e o quintal, ajudando a comunidade, falando, conversando, ensinando, mostrando pra essas empresas como não poluir o ambiente e avisando as pessoas sobre os problemas, como dengue, lixo, desmatamento e outros. Em Ipixuna o comportamento indicado pelos alunos não diverge dos outros municípios. No caso de Ulianópolis, os alunos responderam que atuam juntando, separando o lixo, não jogando lixo nas ruas, não poluindo de forma geral e deixando tudo limpo. Estas respostas confirmam a percepção dos alunos quanto aos problemas ambientais existentes e do alcance e poder de suas ações. Vislumbra-se uma perspectiva bastante restrita e limitada a um campo de percepção próximo e imediato.

A maioria dos alunos dos quatro municípios não participa ou participou de programas relacionadas à Educação Ambiental, embora em graus diferenciados entre os municípios ($\chi^2 = 167,722$; GL = 15; P = 0,0001). Paragominas e Dom Eliseu destacaram-se na resposta negativa (82,4% e 72,7% respectivamente). Os alunos de Ulianópolis (29%) e Ipixuna (20%) apresentaram maiores índices de participação na Rede Local ou temática de EA (Figura 38).

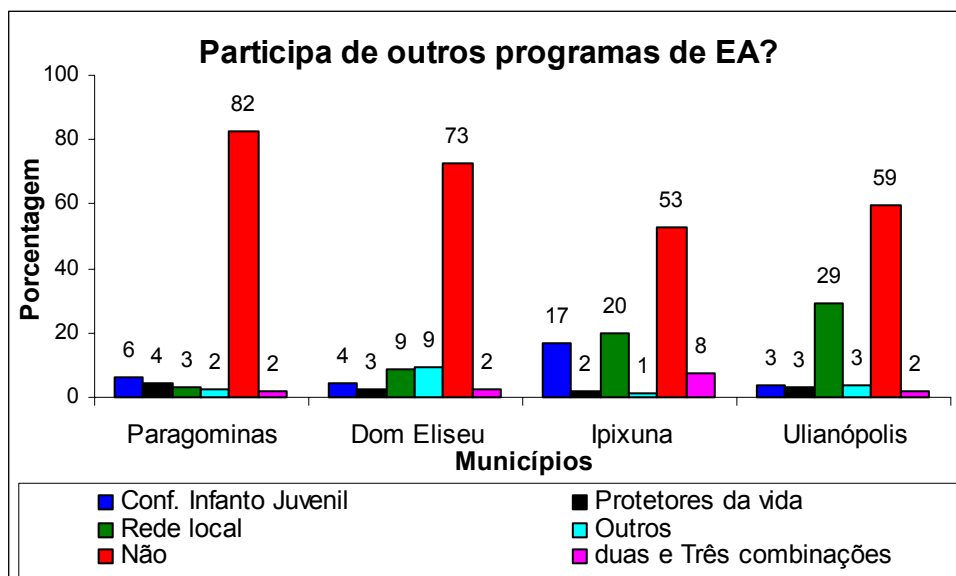


Figura 38: Participação dos alunos em outros programas de Educação Ambiental.

V - DISCUSSÃO

Nesse estudo, buscamos prioritariamente investigar a forma como o Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola foi implantado em quatro municípios do Pará, considerando cada segmento envolvido; qual a compreensão e perspectivas percebidas por cada um destes segmentos e como se dão as ações decorrentes da implantação do Programa. Na medida em que foram quatro municípios pesquisados, um deles se caracterizando como nosso controle por não ter implementado o programa e os demais terem feito esta implementação em períodos diferentes, considerar-se-ia, a princípio, que os municípios que teriam desenvolvido por mais tempo esta experiência, apresentariam um desempenho geral mais aprimorado. No entanto, esse não foi o resultado encontrado nesse estudo. A diferença esperada entre o município controle e os demais municípios não se evidenciou, assim como não foi expressivo o aumento do desempenho em função do tempo de exercício do programa.

Esta constatação é resultado das investigações realizadas seguindo uma lógica hierárquica pré-estabelecida pelo próprio PAMA.

Em primeiro lugar, buscamos identificar os trâmites e procedimentos adotados para implementar a formação continuada de professores nos municípios alvo da pesquisa, resgatando o histórico do processo de implementação e seus resultados.

Em princípio, o PAMA foi um programa estabelecido em instâncias governamentais, apoiando-se em um modelo estrangeiro, no caso espanhol. Apesar da realização de consultas preliminares a outras instâncias, e da previsão da participação de diversos segmentos da sociedade no processo, a decisão sobre os procedimentos adotados ficou concentrada na mão de poucos.

Aos professores, direção das escolas e secretarias coube implementar algo que já veio pré-estabelecido, sob a orientação de que poderia ser adaptado à realidade local.

Segundo as orientações de Bordenave (1994), a seqüência de ações que definiu os meios e as condições para que este programa chegasse até as escolas não se caracterizou como um processo verdadeiro de co-gestão e nem de auto-gestão, pois as instâncias executoras do processo não tiveram nenhuma participação efetiva sobre o planejamento, execução e controle do programa. Neste caso, reproduz-se um modelo hierárquico, que por fim repercute na relação entre professores e alunos.

O que pode ser observado com frequência é que quando o exercício da participação é deficitário, e ecoa na vida pública de cada aluno, estes não integram o que é aprendido na escola à sua realidade e seus co-participantes (LAYRARGUES, 2002 REIGOTA, 2004).

Ainda respondendo a este item, nossa avaliação descortina resultados que mostraram diversas deficiências, considerando o cenário encontrado nas escolas com relação à implantação do PAMA. Estes resultados contrariam o relato do levantamento em âmbito nacional realizado por Mendonça (2004). Em sua pesquisa, que não abrangeu a região Norte, há indícios de resultados favoráveis, considerando a perspectiva de capilaridade, troca de experiências entre professores de diferentes áreas, o exercício da interdisciplinaridade e dos avanços na política de formação das secretarias.

Em nossa análise, por outro lado, um aspecto bastante evidente observado nas entrevistas realizadas foi a falta de uma orientação consistente na implementação do programa, onde o que demarcou o PAMA no Pará foi sua fugacidade em função da finalização do mandato dos governantes em vigência na época. Como consequência, houve o descontrole do processo, permitindo inclusive que na Secretaria Estadual de Educação, o programa fosse abandonado e, conseqüentemente, cada município seguisse suas próprias orientações, apresentando contradições internas da administração escolar. Estas contradições foram tanto no aspecto político-pedagógico como metodológico, não havendo orientações e monitoramento do processo. Este descontrole pode ser confirmado pela própria dificuldade encontrada pelas secretarias municipais em fornecerem dados a respeito do programa.

Como já mencionamos o processo no Pará teve sua implementação fragmentada e fora do controle das diretrizes originais previstas pelo programa. A descontinuidade do programa com a mudança de governo foi agravada pela falta de planejamento na escolha das pessoas que assumissem o encargo de levar adiante este tipo de empreendimento. As pessoas que participaram do processo logo após a consecução do programa, tiveram suas funções modificadas, perdendo o foco no objetivo de continuar a formação ou perderam o vínculo com as instituições ao mudarem de emprego.

Como complemento à nossa pesquisa, procuramos investigar outros municípios que participaram da implementação do programa, justamente como uma forma de não restringir os resultados obtidos nos quatro municípios de nossa pesquisa. Constatamos que estes municípios (n = 17) também não finalizaram o processo interrompendo a

formação em decorrência de motivos diversos, entre os quais a mudança de dirigentes. Neste caso, observou-se que a interrupção decorrente de reajustes organizacionais e políticos não foi superada por outras alternativas buscando o ajuste aos objetivos do programa, mas sim resultaram na interrupção definitiva do mesmo.

Aqui lembramos Ruas (1998) e Magalhães (2003), quando estes comentam sobre a hierarquia e obrigatoriedade ou não de implementação de determinadas políticas, diante do grau de participação burocrática dos sujeitos políticos envolvidos. Neste caso, seguindo os princípios hierárquicos previstos dentro das obrigações políticas, o PAMA não conseguiu se impor como uma política importante e necessária, nem tão pouco institucionalizada o suficiente, para que demandasse o comprometimento dos envolvidos e sua continuidade. A simples execução de normas caracteriza-se como insuficiente para orientar ações coletivas; seria necessário que houvesse a participação direta nas decisões e deliberações de projetos e ações (MARTINS, 2002).

Conforme constatamos em Murrieta (2003), a deficiência na organização política no Estado do Pará revelou-se através dos resultados desta pesquisa. A desarticulação entre os diversos segmentos institucionais confirma que um programa desta natureza só poderá ser eficiente na medida em que houver o verdadeiro exercício da autonomia defendido pelo processo de descentralização

Dando continuidade em nossos objetivos buscamos identificar de que forma as Secretarias de Educação e a direção das escolas implementaram o programa, e qual a sua avaliação diante do mesmo.

À ação esperada pelo Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente, era o de viabilizar a organização das Secretarias de Educação e das escolas para a formação continuada dos professores, para a devida incorporação e prática do tema Meio Ambiente.

Comparando os resultados dos questionários aplicados às Secretarias Municipais de Educação e a direção das escolas, percebe-se claramente que houve uma relevante diferença, ou até mesmo divergência, na compreensão e concepção do processo por cada instância. Em Dom Eliseu, Ipixuna e Ulianópolis não prevaleceu a comunicação ou complementaridade entre as Secretarias Municipais de Educação e a direção das escolas. Cada instância funcionou independentemente, sem compartilhar ou estabelecer uma relação de parceria. Nossa pesquisa identificou que o pontos franco das Secretarias Municipais e das escolas é sua inabilidade de elaborar e desenvolver programas de avaliação internos, para monitorar a evolução de suas intervenções. A consequência

disto é que o processo de capacitação dos professores que não contempla quantitativamente e qualitativamente a orientação metodológica prevista no programa.

Outro fator importante, observando o relato do município controle e dos demais municípios, é a falta de maturidade gerencial ou até mesmo política que se reflete sobre a instabilidade e não permanência do corpo técnico administrativo e docente nas funções ou execução de tarefas durante a vigência de cada programa ou projeto. As quebras originadas pela interrupção na vigência política, geraram, além da não implementação do programa, o sentimento de insatisfação pelo esforço despendido e não completado, limitando a ação dos agentes envolvidos, através da falta de motivação e comprometimento com o sentido maior da proposta da formação continuada.

O programa, apesar de oferecer um kit auto-explicativo aos professores, além de material didático pedagógico, teve sua efetividade atrelada à presença e permanência das pessoas envolvidas no processo, ou a participação de terceiros. Na medida em que estas se ausentaram, o programa não se manteve auto-sustentável. Assim, um programa desta natureza que apóia suas ações nas pessoas, corre o risco de que este não se transforme em uma intervenção de cunho organizacional, somado ao fato de que os autores do PAMA não mantêm diálogo com as escolas e secretarias ao longo do processo de implantação do programa, reforçando o vínculo esperado assim como suprindo-os com informações adicionais.

Também não podemos excluir de nossa análise a forma como se dá a organização geopolítica da Educação Ambiental, através de pólos regionais de EA, previstos pela Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CINEA). Neste caso, esta organização não caracterizou-se como um facilitador para que o programa se sustentasse. O município de Paragominas, sede do pólo, participou inicialmente como hóspede para a difusão do programa, considerando que Dom Eliseu recebeu sua formação neste município, mas não foi o mantenedor e fomentador da implementação, nem parceiro em estratégias de formação. Desta forma, a organização dos municípios em pólo não influenciou a participação conjunta da implementação do programa, pois não houve a interação ativa como uma forma de favorecer a formação continuada dos professores.

Considerando os diferentes períodos de implementação e vigência do programa observados, poderíamos inferir que os municípios pertencentes ao mesmo pólo são independentes na sua decisão de implementar ou não programas desta natureza bem

como quando implementá-los, ignorando a possibilidade de viabilizar o desenvolvimento de atividades desta natureza sob a perspectiva da participação coletiva.

Esta falta de articulação inter-municipal permite que um programa como o PAMA se torne frágil, pois os municípios em função de suas deficiências políticas, estruturais e econômicas perdem oportunidades de fortalecimento mútuo.

Dando seqüência no entendimento das ações das secretarias de educação e da direção das escolas, outro aspecto a ser considerado é a estratégia de formação utilizada por cada município.

Teoricamente, cada estratégia contemplaria as particularidades de cada município, considerando suas necessidades específicas e os recursos disponíveis. Mas nos municípios pesquisados, observamos que a estratégia de formação continuada se manteve através de grupos de estudo, e no caso particular de Ipixuna, optou-se por cursos esporádicos. Desta forma, não observamos ações diferenciadas ou não lineares, para garantir a qualidade e continuidade do programa. Os próprios professores recebem a formação dentro da característica “intramuro”. Neste caso, a formação da consciência dos indivíduos que dependeria do desenvolvimento de suas habilidades através do confronto com as determinações estabelecidas pelo sistema e da sociedade, não acontece desta forma, suprimida, talvez, pela concepção de que o material didático oferecido seja suficiente para alcançar este objetivo. Outra possibilidade a ser considerada, é a falta de verbas para atender a necessidade de ampliação da prática docente, limitando seus estudos ao campo teórico.

Apesar de observarmos divergência nas respostas dadas entre secretarias, escolas e professores, a presença do programa suscitou novas práticas, o que atribui um caráter positivo ao Programa. No entanto, Dom Eliseu e Ipixuna não associarem estas novas práticas a participação efetiva das Secretarias de Educação ou de suas políticas de capacitação; caracterizando os avanços obtidos como resultado de seus próprios esforços.

De forma geral, os relatos indicam que a mobilização realizada para a implementação do programa ainda está em estágios preliminares, considerando as possibilidades e os graus de organização e participação coletiva de um dado grupo (BORDENAVE, 1994). Neste caso, as secretarias de educação, a direção das escolas e os professores, podem ser caracterizados como os executores da ação, que por sua vez foi deliberada em outras instâncias. Coube a estes sujeitos se responsabilizarem pela organização de grupos de difusão de uma idéia que não foi gestada por eles. Contudo,

não se pode negar a importância e a contribuição de um programa como o do PAMA, por sua iniciativa, e em função das contribuições que traz para o campo pedagógico dos professores.

Compreendemos que o exercício prático e pedagógico que a Educação Ambiental demanda representa uma mudança na visão de mundo, no posicionamento do indivíduo perante a sociedade, em estratégias diferenciadas das usuais para promover a mudança e, sobretudo, interferir na compreensão e ação de outros indivíduos. Estes, com certeza não são objetivos fáceis de serem alcançados (TRISTÃO, 2004).

Nosso terceiro objetivo foi avaliar como a prática dos professores incorporou os pressupostos do programa.

Inicialmente precisamos avaliar o desempenho dos formadores que participaram do processo. No que diz respeito ao compromisso dos atores envolvidos, enquanto sujeitos políticos e educadores, percebemos que houve pouco envolvimento, pois suas indicações e participações foram contingências. As pessoas determinadas a responderem aos objetivos de formação nos municípios pesquisados não se mantiveram nos seus papéis, principalmente por não se sentirem suficientemente comprometidas ou requisitadas, permitindo que outras pessoas que não haviam participado da formação inicial se prontificassem a assumir esta função. Apesar de serem indivíduos provavelmente mais engajados, como não participaram do programa desde o início, poderiam estar em defasagem quanto a algum quesito importante que deveria ser contemplado para a efetivação do programa.

Aqui podemos questionar os processos de motivação como meios de estimulação pessoal e garantias para a perenidade do programa. A simples comunicação da necessidade de execução do programa não parece ser suficiente para garantir o posicionamento individual dos professores como superação de deficiências e desejo de crescimento pessoal. Outro aspecto que corrobora esta percepção é o acúmulo de funções, onde os profissionais encarregados de atuar sobre o tema meio, ambiente assumem outras responsabilidades e encargos.

A ação coletiva quando realizada de forma representativa, não determina o verdadeiro exercício da autonomia, pois não é garantido que os representantes defendam os interesses comuns a todos (BOBBIO, 2000). Assim, além de considerar a forma como o programa foi planejado e implementado, através da representatividade de alguns setores, temos que avaliar que a formação continuada dos professores também é feita somente através da participação de uma parte do universo presente em cada escola.

Quanto aos professores que participaram da formação continuada, percebemos que o PAMA trouxe novas referências para a prática docente, indicando que as mudanças relatadas pelos professores dizem respeito a novas práticas pedagógicas, como o próprio exercício da interdisciplinaridade, apesar deste não ser visualizado pelos alunos. Esta diferença permite inferir que os professores ainda estavam presos ao campo conceitual da interdisciplinaridade não conseguindo ainda identificar as possibilidades práticas que esta oferece. Esta hipótese pode ser corroborada pelo fato de que não houve o exercício da participação coletiva na elaboração do programa, o que pode ser um entrave para a efetivação das propostas contidas nele, pois não houve o que podemos chamar de gestão participativa com o intuito de reverter os processos reais na questão ambiental local. Então, a prática interdisciplinar ficaria restrita aos assuntos previstos pelo conteúdo de cada matéria e não como uma possibilidade de por em prática este conteúdo (LEFF, 2001). Este círculo vicioso reforça a desmobilização dos indivíduos perante a necessidade de uma organização social e política, que demanda uma visão “interdisciplinar” dos problemas a serem enfrentados. Desta forma, percebemos que a prática interdisciplinar não foi compreendida em toda a sua amplitude, repetindo o padrão conservador, que limita a interação, autonomia e a ação dinâmica dos envolvidos.

Neste contexto, a inoperância observada provavelmente é resultado da inadequação da inserção de práticas que tenham um caráter politizado no âmbito escolar. A tendência a especialização também impede que os professores se considerem habilitados a atuar em uma área que estes consideram restrita a outros profissionais, cabendo-lhe somente a função de abordar superficialmente a temática em suas disciplinas para cumprir com as orientações do MEC (DEMO, 1992).

Segundo Leff (2001), a menos que os professores e os participantes das demais instâncias se sintam devidamente engajados e seguros a atuar na questão ambiental, assim como em outras, não há como transferir-lhes este poder, mesmo que seja através de cursos de formação continuada. Contudo, Demo (2002) defende que o processo de emancipação cidadã poderá ser feito através da presença de ‘intelectuais orgânicos’, agentes conscientes, que atuam através da cidadania individual como uma forma de ativação da ação coletiva.

Para Morin (2002), o exercício da Educação Ambiental remete ao compromisso político do cidadão, mas se o exercício da EA se limita à reprodução de um modelo pré-estabelecido, pouco pode ser esperado no âmbito da transformação. Quando se pretende

o engajamento coletivo, é imprescindível que se considere a participação ativa em todas as etapas do processo, assim como a ação voluntária dos sujeitos (BORDENAVE, 1994).

Não podemos ignorar que o desenvolvimento do programa se deu através de estratégias paliativas, onde a formação aconteceu em sábados letivos. Contudo, este processo não resultou na ascensão salarial ou profissional do professor, embora com aumento de suas responsabilidades. Outro aspecto importante decorre da superficialidade com que o programa é oferecido, não implicando em conseqüências mais sérias. Como a averiguação da implementação se restringe às Secretarias e às próprias escolas, considerando a falta de comunicação entre estas instâncias, reforça-se a noção de descompromisso com o monitoramento. Este cenário complexo contribui para que o professor em questão não se sinta co-participante na promoção ou interferência ativa na solução de problemas ambientais.

Outra característica importante com relação às estratégias eleitas foi a forma como foram definidos os participantes da formação continuada em cada município. Dom Eliseu deu a liberdade aos professores de se prontificarem; Ipixuna demonstrou uma divisão nas respostas entre indicação da direção e a participação de todos os professores; e em Ulianópolis, todos os professores participariam da formação continuada. Podemos interpretar estas estratégias de diferentes formas.

Em primeiro lugar, seria esperado que a participação espontânea surtisse um efeito positivo sobre a ação dos professores em sala de aula, na medida em que estes estariam motivados para novas alternativas na prática. No relato dos professores de Dom Elizeu, há a indicação de aumento da interação com outras áreas, aumento das atividades interdisciplinares e subsídios para a prática pedagógica. Contudo, estes resultados não foram perceptíveis nas respostas dadas pelos alunos desse município, indicando que motivação não se expressou em formas criativas e abrangentes de atuação.

Em segundo lugar, se as escolas de Ipixuna e Ulianópolis determinaram que todos os professores deveriam participar da formação continuada, também seria esperado que a ação conjunta fosse efetiva. Contudo, os alunos continuaram evidenciando que a EA foi uma atuação concentrada nos professores de ciências. Estes dados nos remetem, então, ao fato de que o problema não estaria, necessariamente, na assimilação do professor, mas sim na forma como este conteúdo foi repassado para ele e nas possibilidades de adequação do tema a diferentes disciplinas.

Para responder esta questão investigamos como os professores que participaram da formação perceberam o processo de formação continuada e o quanto estavam inserindo a Educação Ambiental em suas disciplinas ou repassando estas informações para outros professores. Apesar das respostas positivas quanto à incorporação da interdisciplinaridade na política das escolas, subsídios para seus trabalhos pedagógicos e interdisciplinares, identificamos dois aspectos que nos permitem inferir que os educadores em questão ainda não se sentem suficientemente engajados com a questão ambiental. Os professores confirmaram que a EA, assim como os temas transversais, foram trabalhados prioritariamente em suas áreas de conhecimento específicas e seus projetos, apesar de serem denominados de interdisciplinares, se restringiram a ações paliativas de coleta de lixo e horta. Ou seja, na prática, de forma geral, os temas são desenvolvidos dentro de uma tendência restrita. Não consideraram a abordagem de temas ou riscos ambientais como uma atividade pertinente ao seu campo de atuação, repetindo a perspectiva fragmentada da relação homem/natureza, acreditando que a intervenção só pode ser realizada por especialistas ou técnicos da área ambiental.

Assim, observamos que se os professores não conseguem atuar de forma interdisciplinar, e na medida em que somente uma parcela deles participa da formação, e esta nem sempre feita de forma voluntária, então, não podemos afirmar que existe uma situação de participação coletiva e autônoma em questão, pois é visível o enfraquecimento das regulações coletivas, que por sua vez repercute sobre sua prática (CASTEL, 1998).

Infelizmente, não podemos afirmar que os resultados encontrados em nossa pesquisa estão restritos à implementação do PAMA, ou aos quatro municípios pesquisados. Guimarães (2004) em sua pesquisa junto aos professores de Xerém, no Rio de Janeiro, teve a preocupação de buscar identificar a presença da tendência conservadora ou crítica nos discursos de professores. Em sua pesquisa obteve resultados semelhantes aos nossos. Onde os professores tendem a reforçar a tendência conservadora, sem apresentar através de sua prática uma visão crítica sobre os problemas ambientais locais e suas conseqüências.

Tristão (2004) e Andrade (2000), também identificam que os professores em sua pesquisa, não conseguiram incorporar os conceitos e valores trabalhados em sua formação básica para a sua realidade prática, apresentando distorções, que são encobertas por seus pressupostos sobre o que é a Educação Ambiental, e qual o seu papel na sociedade.

Estes resultados confirmam que a situação dos professores em geral é conflitante diante das estratégias utilizadas para desenvolver sua formação e do repasse deste aprendizado para sua prática. Enquanto os professores não se sentirem participantes ativos do processo, dificilmente estes terão outro tipo de desempenho.

Nosso quarto objetivo foi avaliar a percepção dos alunos quanto à ação dos professores, assim como qual a influência do programa sobre os conceitos de Educação Ambiental e atitudes.

Neste aspecto, precisamos lembrar que o programa teve por objetivo fomentar a inclusão interdisciplinar da EA na rotina escolar e para tanto compreenderia a participação ampla e geral dos professores, numa visão também ampla e geral da EA, independentemente da especificidade de sua disciplina. Contudo, como discutido acima e através das respostas oferecidas pelos alunos, observamos que há a concentração de informações e atividades de EA nas disciplinas da área de ciências, cujos professores são os únicos que comunicam aos seus alunos da participação de cursos nesta área. Desta forma, podemos observar uma limitação do alcance macro-social do programa, sendo que este na prática se mantém limitado a uma determinada categoria de profissionais.

Diante desta possibilidade questiona-se que tipo de interdisciplinaridade e transversalidade está sendo anunciada como resultado positivo citado pelas secretarias e escolas de Paragominas e Dom Eliseu, e que é na verdade contestada pelo olhar dos alunos.

Esperava-se que os resultados demonstrassem alguma evidência favorecendo a implementação do PAMA. Contudo, através das respostas dadas pelos alunos, que foram nossos sensores nesta pesquisa, não percebemos diferenças entre o município controle e os demais.

Uma das alternativas utilizadas foi a observação da implementação dos estudos dos 11 (onze) módulos que compõe a formação prevista pelo programa e que servem como instrumentos de reflexão e intervenção. Quando investigamos a abrangência de temas gerais de EA abordados, tanto na esfera de professores, quanto de alunos, observamos que ainda existe uma limitação no número e na diversidade de temas abordados, mesmo nos municípios onde houve a presença do PAMA.

Como uma forma de confirmar estes indícios, buscamos identificar através de um teste simples de conhecimento, se houve diferenças no conhecimento dos alunos.

Novamente identificamos que não houve diferenças que demonstrassem que o PAMA influenciou positivamente nas respostas dadas.

Não encontramos indícios consistentes que indicassem que o município com um histórico mais longo de implementação do PAMA (no caso, Ipixuna) tivesse uma performance superior aos demais, considerando ainda a presença da disciplina específica de EA. Pelo contrário, algumas das respostas evidenciaram de forma positiva a ação do município de Ulianópolis através do exercício da interdisciplinaridade realizado pelos professores, e a inserção do tema meio ambiente na escola.

Este resultado suscita a necessidade de uma interpretação cautelosa, pois podemos interpretar que o fato da prática docente em Ulianópolis ser mais recente, poderia ter tornado o programa mais visível e atual aos olhos dos alunos. Contudo existe um conjunto de fatores, que demonstra que o município de Ulianópolis foi o mais organizado no que diz respeito a implementação do programa - desde a participação da secretaria de educação até a frequência com que os encontros com os professores são realizados. Provavelmente, esta realidade é um diferencial positivo, sugerindo que a qualidade da atuação dos dirigentes reflete sobre a qualidade dos resultados em sala de aula.

Em outro momento de nossa investigação, buscamos analisar as respostas às questões abertas dadas pelos alunos quanto ao conhecimento sobre o que é a EA, para que serve; como atuam para solucionar problemas.

Quando pedimos aos alunos que fornecessem sua definição pessoal de Educação Ambiental e qual sua utilidade, percebemos uma unidade dentro do grupo de respostas, indicando uma representação geral que podemos denominar de “naturalista”. A Educação Ambiental é considerada uma forma de aprender ou relacionar-se com o meio ambiente que pode ser considerado sinônimo de natureza. Dentro desta concepção naturalista, o aluno se situa como aquele que aprende algo, sobre algo desconhecido, com a função de preservar e cuidar. Apesar dos alunos admitirem que os problemas ambientais em seus municípios sejam resultado da ação da coletividade e, conseqüentemente, demandam a ação conjunta para sanar os problemas, na sua fala observa-se uma relação de distanciamento, sem a sua inclusão como elemento co-participante desta natureza. A natureza é a fonte da saúde e do bem estar, que precisa ser preservada, mas que ainda é considerada algo exógeno. Os alunos representam o meio ambiente de maneira espacial, como o lugar onde os seres vivos moram, ou como através de seus componentes bióticos e abióticos. A concepção da natureza

transformada pela presença do homem não é visível nas respostas dadas. Podemos inferir que essa percepção, naturalmente, reflete como os temas de EA são trabalhados pela escola. Apesar dos graves problemas ambientais da região, observamos uma dissociação entre o conteúdo ensinado nas escolas e a realidade local, com projetos também restritos à área espacial da escola, sem uma interação ativa com a comunidade e com a família. Seguindo a reflexão de Tomazello e Ferreira (2001) o que provavelmente está caracterizado em nossa pesquisa é uma situação onde a EA está sendo realizada *sobre* o ambiente, e não *no* ambiente ou *para* o ambiente. Esta característica do ensino da EA oferece informações e formação cognitiva sobre o meio, mas não usa o meio ambiente como meio didático e nem propicia mudanças reais.

Conseqüentemente encontramos entre os alunos o mesmo tipo de resposta fornecida pelos professores, ou seja, apesar de sentirem que precisam atuar e que de fato podem fazê-lo, mantêm uma postura passiva diante da realidade. Mesmo dentro de suas escolas.

A participação dos alunos nas decisões tomadas nas escolas mostrou uma tendência de pouca expressividade quanto possibilidade de intervenção real. Essa tendência não diferiu entre municípios com ou sem a implementação do PAMA, indicando que o programa não trouxe melhoras quanto a participação discente.

Considerando a matriz psicológica dentro da corrente psicanalítica, o desenvolvimento da autonomia entre os jovens, no caso os alunos de 5ª a 8ª séries, estaria vinculada a cultura vigente e pelos valores professados pelo grupo social onde eles estão inseridos (SILVA, 2003). Se a realidade dos jovens é perpassada pela ausência de exemplos assertivos de ações efetivas, provavelmente estes não terão como estabelecer suas próprias normas estruturais para julgar o mundo. Na corrente humanista, assim como na cognitivista a autonomia se deflagra quando o jovem consegue se localizar dentro do contexto através da auto-aceitação e da aceitação do outro, o que implica que este jovem deve ser reconhecido dentro de suas possibilidades de participação e decisão quanto às suas escolhas (SILVA, 2003). Se a escola não desenvolve atividades e propicia aos alunos uma participação ativa nas demandas e deliberações internas, provavelmente estes não poderão identificar qual sua real potencialidade de transformação. O desenvolvimento da consciência também depende da interação com situações reais, para que sua crítica seja estabelecida pela confrontação direta (SILVA, 2003). Confirmando esta visão, Vygotsky apregoa que o jovem apropriando-se do funcionamento psicológico que está presente em sua vida,

pode criar e recriar sua realidade, transformando a história (OLIVEIRA, 1992). Contudo, neste contexto, não podemos deixar de validar a perspectiva de Sen (2000), que defende que os indivíduos são os conhecedores de sua realidade, o que pode determinar que seus interesses sejam relativos às suas demandas imediatas e não os interesses públicos. Avaliando as condições sociais, econômicas e políticas dos municípios em questão, provavelmente a afirmação de Sen se confirme.

Devemos lembrar que a escola tem como papel e pressupostos de formação para a cidadania educar o indivíduo para a crítica e para a criatividade. Desta forma, ele é influenciado para o exercício de sua capacidade de mudar e interagir positivamente no meio. Caso contrário limita-se a reproduzi-la ficticiamente, não assimilando a complexidade de suas relações (LAYRARGUES, 2002).

Por fim buscamos analisar em seqüência aos nossos objetivos, como o exercício da autonomia foi percebido em cada segmento avaliado.

Antes de mais nada é necessário averiguar a relevância da política pública enquanto elemento fomentador da autonomia das secretarias de educação, escolas e professores, enquanto agentes de formação e divulgação da EA. Nesse sentido, qual o nível de maturidade institucional e política das Secretarias de Educação e da Gestão Pública? E quais os aspectos institucionais que viabilizam o exercício da autonomia dos professores e alunos?

A maturidade do mecanismo de descentralização pode ser visualizada através da promoção da participação ou partilha de responsabilidades nos diversos momentos do processo, considerando executores e beneficiários (MARTINS, 2002).

Em nossa pesquisa pudemos confirmar que a principal fonte de discussão sobre os problemas ambientais continua sendo a escola, seguida pela mídia, não havendo muitas trocas entre potenciais parceiros locais. Isso caracteriza o isolamento da escola e dos alunos do processo coletivo de atuação junto às questões ambientais, limitando esta ação a eventos pontuais e esporádicos, limitados também aos muros das escolas, bem como ao exercício do conhecimento adquirido através de exercícios em sala de aula. O que precisamos considerar é o quanto estes procedimentos pouco expressivos em relação à comunidade local, dificultam a formação e o desenvolvimento de alunos da 5ª a 8ª séries na incorporação futura de responsabilidades civis produtivas e eficazes.

Observamos que nestes municípios o processo de descentralização municipal no encaminhamento de questões ambientais ainda não oferece uma repercussão sobre as

ações de planejamento, execução e controle coletivos atendendo aos beneficiários do programa, ou seja, os alunos.

A verdadeira efetivação de parcerias pode corresponder a um aspecto positivo e de sucesso da política, na medida em que envolve outros segmentos e contribui para a efetividade social. Mas pode também corresponder a um aspecto negativo, quando muitos segmentos se envolvem com ações similares e promovem a duplicação das ações, mostrando pouca comunicação e planejamento, caracterizando a pouca formalidade em torno da política e, conseqüentemente, criando a cultura da desobrigação pelas mais diversas instâncias, incluindo Governo, setores públicos e privados (JACOBI, 1996). Com exceção de Ulianópolis, nos demais municípios, a configuração sócio-política não indicou uma maturidade específica através de consórcios, ações integradas e conselhos na área de educação, e tão pouco foi perceptível a participação e inclusão dos alunos nos processos de decisão políticas e pedagógicas de forma efetiva.

Segundo Jacobi (1996), a descentralização, que pretende promover a participação e representação da comunidade em geral, pode definir a delegação de competências, mas sem necessariamente representar a participação nos processos decisórios. Esta situação pode ser percebida na medida em que os professores têm a responsabilidade de representar as mudanças previstas pela Educação Ambiental, mas não tem autoridade decisória perante a sociedade e órgãos públicos.

A diluição da questão ambiental identificada pela ausência da participação ativa dos diversos segmentos privados, sociais e políticos pode contribuir como uma forma de manter as ações e conteúdos desenvolvidos nas escolas longe de uma configuração crítica e eficaz. Se as escolas repercutem e representam sintomaticamente o que acontece na sociedade, uma ação contrária representaria um esforço muito grande por parte de quem adota esta empreitada. A aquiescência a estes ditames que impõem limites à ação emancipatória já foi confirmada por estudos realizados anteriormente (CASTRO, 2002; MEDINA, 2002), onde a ausência da iniciativa dos órgãos públicos, corroborada pela falta de uma atitude positiva pelas empresas e comunidade civil, garante que a própria população não tenha referências para justificar sua ação reivindicatória.

Então, na medida em que um programa de EA que pretendeu ter uma abrangência e um arcabouço metodológico tão elaborado como o do PAMA, se esvazia por sua inoperância e não desenvolve um posicionamento crítico e defensável perante a

comunidade, percebe-se que este também não tem forças para estabelecer um parâmetro a ser seguido, pois não está caracterizado como um programa emancipatório e politizado, na medida em que não serve de intermediário nas questões práticas e reais que fazem parte do cotidiano da comunidade (LAYRARGUES, 2002).

Diante do exposto, identificamos que a implementação do PAMA, até o momento da realização da pesquisa, obteve resultados pouco expressivos, quase sutis, mesmo considerando os municípios com sua diversidade. Isso indica a necessidade de uma seqüência de intervenções para aprimoramento do programa. As estratégias de ação devem considerar o atual descompasso das Secretarias, direção de escolas e professores e a fragilidade da estrutura política dos próprios municípios, que ainda não se encontram preparados para encampar esta nova modalidade de ação cidadã. Lamentavelmente, o monitoramento da implementação do programa não está sendo realizado a contento pelas instancias federais, estaduais e municipais, reproduzindo um ciclo de motivação e abandono que tende a influenciar negativamente os ânimos dos envolvidos.

A discussão dos resultados obtidos nos remete a necessidade de que os professores, diretores, representantes das Secretarias de Educação e demais instâncias não adotem ações e conceitos defendidos por programas de EA sem uma definição pessoal e intransferível de sua verdadeira reflexão e adesão aos valores, sendo que estes valores podem ser apresentados por outras fontes, que não somente os veiculados por programas de governo (Gadotti, 2004).

Gadotti (2004) oferece como alternativa para desenvolver a participação e autonomia em escolas a oferta sistemática de diferentes propostas às escolas para que estas possam escolher e desenvolver aquelas que são mais apropriadas para sua realidade. Mesmo assim, esta alternativa ainda contém um aspecto impróprio, que é a oferta de propostas. Estas devem ser de fato concebidas pelas escolas desde sua gênese até a avaliação de sua implementação ao final, em conjunto ao acompanhamento e orientação de agentes devidamente qualificados, que possam manter a conexão das propostas elaboradas com as macro orientações da EA.

Para tanto o exercício da autonomia em âmbito escolar está intrinsecamente relacionado com o binômio cultura e educação. Não basta a acumulação de saberes, no que diz respeito a adultos ensinando jovens; nem da escola assumindo um papel descentralizado, quando se trata de estratégias políticas. É necessário reconhecer que a escola é sim um lugar onde a formulação da autonomia deve ser realizada, mas é também um lugar onde se encontra o pleno exercício da legitimação do poder instituído,

ou, pelo menos, a interpretação fiel dele. Provavelmente, novamente, a melhor forma de interromper este círculo vicioso, é estimular a participação ativa em decisões que tenham influência dentro e fora das escolas. Segundo Azanha (1987), a autonomia da escola passa a ser importante na medida em que representa a participação coletiva no projeto educativo. A alternativa é reavaliar e incorporar a escola como um depositário de capital intelectual presente no seio da sociedade, criando mecanismos para não esvaziá-la sucessivamente de seu poder através da desvalorização do corpo docente. Ou seja, ignorar a autonomia em suas reais possibilidades, e transformá-la em algo utópico, utilizando meios paliativos para cumprir com metas democráticas.

Isto significa reavaliar a maneira como os cursos de capacitação são realizados, observando o tempo de duração dos cursos que normalmente é inferior aos praticados por outras profissões. A qualidade dos cursos também precisa ser revista, pois cursos modulares, de final de semana, como uma estratégia de compensar a não liberação dos professores para estudos regulares, pode não resultar em qualidade no final (APPLE, 1987; OLIVEIRA, 2004; ABREU, 1998; MAUÉS, 2003; DELORS ET AL, 2004)

Caso, como resultado deste processo de desvalorização, os professores não se posicionem como indivíduos atuantes, independentes da ação do governo, provavelmente, haverá a limitação do papel da escola no meio onde estiver inserida, pois se não for feita esta reflexão, precisamos considerar que a escola não é de fato o lugar para a ação emancipatória, mas é somente um lugar de reproduções (LAUYRARGUES, 2002; QUINTAS, 2002).

Nesta linha de pensamento, Gadotti & Romão (2002), explicam que segundo a concepção liberal e neoliberal o exercício da cidadania é somente o resultado de um produto da solidariedade individual entre as pessoas e não necessariamente é o resultado de uma conquista estabelecida por estratégias do Estado. Esta concepção contraria o conceito de autonomia defendido por Martins (2002), que atribui a democracia e cidadania o papel de inseparáveis parceiras.

Contudo, segundo Magalhães (2003) o estudo das políticas públicas serve apenas como material normativo, pois representa a informação dominante gerada sobre o assunto em questão. Neste caso, como o PAMA não é considerado uma lei, norma, ou não possui dentro da seqüência hierárquica, uma implicação de obrigatoriedade, podemos entender que o PAMA transformado em programa de governo, teve como finalidade satisfazer uma demanda de formação dos professores com relação ao tema transversal meio ambiente, mas sem, contudo, implicar numa determinação prioritária,

ou insubstituível. Este procedimento reforça o padrão que a EA tem seguido no Brasil, desde sua conformação inicial.

Segundo Crozier (1989), a qualidade de uma política reside nas pessoas que a aplicam, mas uma política pública, normalmente, é gerida por uma instituição, o que deflagra um contra-senso sobre onde recaem as responsabilidades a serem cumpridas. De qualquer forma, normalmente o arranjo político institucional depende do conhecimento técnico dos implementadores, do tempo disponibilizado para sua implementação, dos recursos liberados e qual seu real objetivo. E no caso de uma disciplina ou conteúdo, estes estão atrelados a uma determinada época ou demanda de conhecimento específico (Santos, 1994).

Diante da incontestável importância de um programa desta natureza, e de posse dos resultados desse estudo, fornecemos a seguir algumas sugestões para seu aperfeiçoamento:

1 – Considerando que a pesquisa realizada em âmbito nacional (MENDONÇA, 2004) obteve seus resultados somente através do contato com os coordenadores e formadores, sugere-se que seria importante investigar de forma mais extensiva e completa se o resultado obtido em outras regiões do país se mantém positivas, na medida em que forem confrontadas as diversas instâncias envolvidas no processo de formação de professores.

2 – Considerando-se que o processo de formação continuada está inserido num programa mais extenso do governo, deve-se considerar firmemente que estratégias e metodologias de formação em larga escala precisam ser revistas e incorporadas como uma política de estado e não apenas como uma política de governo. Desta forma caracterizar-se-ia este investimento como algo realmente visível para a sociedade, podendo inclusive suscitar a pressão da própria coletividade para sua implementação e contínua melhoria. Isso minimizaria a rotineira e incontestável influência do momento político em vigência, que não raras vezes causa a descontinuidade de programas.

3- A adequação de um programa desta natureza precisa ser redimensionada, considerando as especificidades políticas de cada região e ferramentas de gestão, sobretudo desvinculando o seu sucesso de cargos flutuantes.

4- É necessária uma orientação nacional enfatizando a participação de diversas instâncias na concepção e avaliação de programas de formação, incorporando os resultados em mecanismos de valorização dos professores a partir de seus esforços e

práticas, e dando-lhes *feed back*, para que possam redefinir ou melhorar sua metodologia, conhecimento e atuação prática dentro e fora de sala de aula.

5 - Nesta seqüência, caberia instigar a possibilidade de que estes programas de formação incluam mecanismos reais para investigação e implementação de experimentos pedagógicos locais, mediante a supervisão de formadores.

6 – É necessária a introdução concomitante da formação dos outros elementos que compõem a constelação formadora e decisória da sociedade. Atribuir a responsabilidade de sucesso ou fracasso desses programas unicamente aos professores incorre em repetir o modelo vigente de submissão da escola ao poder de mercado, excluindo a responsabilidade de outros segmentos.

7 – O trâmite que estabelece as parcerias deve ser orientado de forma mais objetiva, estabelecendo parâmetros de parceria e participação e suprimindo a possibilidade de que a falta de vontade política prevaleça sobre os objetivos em questão. Nesse sentido, as iniciativas em desenvolver essas parcerias deveriam ser descentralizadas e incentivadas pelas diferentes instancias de poder, beneficiando projetos conjuntos entre a escola e a comunidade.

8- Desenvolver mecanismos que fortaleçam a transparência das ações e comunicações entre as diversas instâncias da administração e gestão pública, permitindo a fluidez de informações e fortalecimento de ações.

9 – Os municípios em suas respectivas competências administrativas devem desenvolver métodos simplificados para realizar avaliações anuais do desempenho das escolas e de seus outros órgãos que estejam ligados aos processos de gestão e formação dentro da questão ambiental. Em primeiro lugar devem se estabelecer estes órgãos e quais os critérios a serem avaliados. Em seguida devem ser estabelecidos os mecanismos que serão adotados para atender as diversas possibilidades advindas da avaliação. É necessário capacitar e habilitar pessoal para cumprir estas etapas, além de que estes estejam autorizados e devidamente reconhecidos pela comunidade para cumprir seu papel. Em seguida é importante que a comunidade docente tenha participação ativa na elaboração dos mecanismos de formação e implementação de metodologias de ensino e aprendizagem da EA, assim como possam participar dos processos decisórios na gestão pública das questões sociais e ambientais. Desta forma os alunos poderão vislumbrar de forma prática a que se propõem a Educação Ambiental, extrapolando os meros aspectos conceituais. O sucesso da avaliação do processo

dependerá da continua atualização dos envolvidos para que estes possam reconhecer o que de fato precisa ser melhorado.

5.1 CONCLUSÃO

A metodologia e estratégia de implementação do PAMA no Pará resultaram numa ação incompleta e superficial, insuficiente para se caracterizar como uma ação duradoura e profícua. A pouca expressividade nos resultados pode ser observada pela ausência de diferenças expressivas entre os municípios que o implementaram comparados ao município controle.

A ineficiência da interlocução entre os diversos segmentos componentes do processo, desde a esfera federal até a municipal, com entraves na concepção participativa, na comunicação, no controle, no retorno e na ajuda, tiveram consequências negativas para a formação de formadores e de professores.

A escola continua sendo uma célula isolada da gestão pública, onde as parcerias acontecem eventualmente e superficialmente. Mesmo entre instâncias supostamente indissociáveis como as secretarias de educação e as escolas, essa parceria se demonstrou superficial, o que incorre numa profunda incoerência para o avanço dos processos educativos e repercutindo na prática educativa. Outro fator contundente é a ausência da comunidade na vida escolar, que esperar-se-ia ser foco de vários projetos ambientais e participante ativa no processo.

Quanto à ação e percepção dos professores, identificamos que estes ainda não apresentam um senso crítico apurado sobre o processo como um todo. Atribuem um valor positivo à formação continuada, mas ainda não conseguem traduzir para sua prática a diversidade e complexidade embutidos no tema proposto, reproduzindo um visão simplificada da EA. Principalmente, porque estes professores não foram avaliados em sua prática e não adquiriram o senso crítico sobre sua prática.

Não houve indícios de que o PAMA influenciou positivamente e significativamente a compreensão e prática da EA pelo alunado, sustentando uma nova visão de sua realidade e de sua posição como cidadão.

O Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola, apesar de sua proposta metodológica, não se caracterizou como um mecanismo eficaz para estimular a ação autônoma entre professores e alunos.

O equipamento e a estrutura política dos municípios, apesar do estímulo à descentralização municipal, não se mostraram apropriados para incorporar um programa que demanda a autonomia como princípio de atuação.

Apesar do PAMA, ter a seu favor, como principal elemento a perspectiva da irradiação nacional, regional e local da Educação Ambiental, no caso do Pará, em função das interferências e impactos negativos gerados pela mudança de governo durante sua implementação, as ações se caracterizaram como descontínuas e insuficientes para a manutenção do programa.

Contudo, não gostaríamos de crer que as ações que serviram como estímulos e instigadores para o que podemos chamar do início de uma mudança, tenham sido inoperantes. Avaliações objetivas de programas dessa natureza e extensão são necessárias para contribuir com reorientações e melhorias. Este deve ser um processo contínuo e integrante do programa desde sua concepção. Esperamos que os resultados desse estudo sejam vistos não como um desestímulo a continuação do PAMA, mas como uma contribuição ao seu redirecionamento e aumento de sua eficácia.

VI - REFERENCIAS

ABREU, M. **Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ, 1998.

ANDRADE, D. F. **Problems and promises in the implementation of the national policy of environmental education in Brazil's formal education system**. Dissertação (Mestrado) - South Bank University, Faculty of Humanities and Social Science. 2000

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo SP: Ed. Cortez, 2001.

APPLE, M. W. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte MG: Ed Autêntica, 2003.

APPLE, M.W. **Educación e poder**. Barcelona: Paidós, 1987.

APPLE, M.W.; JUNGCK, S. You dont Have to be a teacher to teach this unit. **American Educational Research hournal**, 27, 1990. (Summer).

AZANHA, J. M. P. **Educação**: alguns escritos. São Paulo SP: Nacional, 1987.

AZANHA, J. M. P. **Parecer sobre is Parâmetros Curriculares Nacionais**. São Paulo: CEE/SP, 1996. Mimeo.

ARAÚJO, M.L. Fazendo educação ambiental no Pará: os caminhos da Sectam. In: SECTAM – Secretaria Executiva da Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente. **Os Caminhos da Educação no Estado do Pará**. Belém, Pa, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. **Educação como política pública**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo, v.56).

AZEVEDO- RAMOS, C.B.; KRAUSE, H.M.K. Educação Ambiental em escolas de um pólo madeireiro da Amazônia. **Ciência Hoje**, v. 29, p.70-73, 2001.

BECKER, B. K. A Amazônia pós ECO-92: Por um desenvolvimento regional responsável. In: BURSZTYN, M. (Org.). **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo-SP: Ed. Brasiliense, 1994.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2003.

BITTENCOURT, A. B. Sobre o que falaz lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2003.

BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal Ltda, 1994.

- BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia**. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 2000.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1994.
- BORON, A. A. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al Mercado”. Los “desempeños” de la democracia em América Latina. In: KRAWCZYK, N.R.; WANDERLEY, L. E. **América Latina. Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Pauli, SP: Ed. Cortez, 2003
- BRASIL. Lei. No. 9.795 de 27 de Abril de 1999. **Diário Oficial**, 1999.
- BRASÍLIA. Câmara dos Deputados. Comissão da Amazônia e de Desenvolvimento Regional. Centro de Documentação e Informação - Coordenação de Publicações **Agenda positiva da Amazônia**. Brasilia-DF: 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola. **Caderno de Apresentação**. Brasília, DF, 2001a
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Educação ambiental**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Educação ambiental legal**. 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/ealegal.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Políticas de Melhorias da qualidade da educação**: um balanço institucional. 2002b. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/Relat.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil nas escolas**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=39&Itemid=166>>. Acesso em 14 jul. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Levantamento nacional de projetos de educação ambiental**. Brasília, DF: 1997a
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto- MEC/INEP. **O perfil da escola brasileira**: um estudo a partir dos dados do SAEB 97. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Centros de Educação Ambiental no Brasil. **Manual de orientação**. Brasília, DF: 2004a.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental. **ProNEA**. 2.ed. Brasília, DF: 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CANIATO, R. **Com ciência na educação, ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino da ciência**. São Paulo: Papyrus Editora, 1997.

CARVALHO, I.C. de M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYARGUES, Philippe Pomie; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

CARVALHO, I. C. Lutas ambientais: raízes históricas e dilemas contemporâneos. **Revista Democracia Viva**, Rio de Janeiro, n. 3, 1998.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CASTRO, M. L. Implementação de Projetos de Educação Ambiental: Aspectos Políticos, Financeiros e Institucionais. In: PHILIPPI JR, Arlindo, M.; PELICIONI, Cecília Focesi. (Eds.). **Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: USP, 2002.

CAVALCANTI, C. Política de governo para o desenvolvimento sustentável: uma introdução ao tema e a esta obra coletiva. In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo, SP: Ed. Cortez; Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2002.

COCHRAN, William G. **Técnicas de Amostragem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2002.

CROZIER, M. **Estado Modesto, estado moderno**. Brasília: Ed. FUNCEP, 1989.

CURY, C.R.J. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.

D'AMBRÓSIO, H. **Ciência, educação e ecologia global**. Belo Horizonte, MG: 1994.

DAVIES, N. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo, SP: Ed. Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEMO, P. **Cidadania menor**: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes, 1992.

DEMO, P. **Educação pelo Avesso**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2002.

DRAIBE, S. M. Experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, V. L. C. (Org.). **Descentralização da Educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo, SP: FUNDAP; Ed. Cortez. 2001.

DUTRA, M. R. O. **Professores e Educação Ambiental**: uma relação produtiva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação, 2005.

ESTRELA, M. T. A. Formação Contínua entre a teoria e prática. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2003.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.

FERNANDES, J. V. **Defesas e contradições no argumento de John Stuart Mill sobre liberdade e pluralismo**. I Colóquio Direito e Estado “Direito, Estado e Terror”. 2005. Disponível em:
<http://www.caput.pro.br/docs_1cde/defesas_contradicoes_mill.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2006.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2003.

FONSECA, M. Os Financiamentos do banco mundial como referência para a formação do professor. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 1999.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura. as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal; Ed. Paz e Terra S/A, 1979.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.

GADOTTI, M. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1990.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2001.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo, SP: Ed. Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

GARCIA, W. E. Tecocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GÓMEZ, M. V. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.

GUIMARÃES, M. A. **Formação de Educadores Ambientais**. São Paulo, SP: Ed. Papyrus, 2004.

HADDAD, S. Separação entre as perspectivas econômica e social impõem limites ao desenvolvimento latino americano. In: KRAWCZYK, N.R.; WANDERLEY, L. E. **América Latina. Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2003

HARNECKER, M. **Tornar possível o impossível**: a esquerda no limiar do século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IBAMA-INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Como o IBAMA exerce a educação ambiental**. Brasília, DF, 2002.

IBGE - Perfil dos Municípios Brasileiros - Gestão Pública 2001e de 2002. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/economia/perfilmunic/2001/default.shtm>>. Acesso em: Nov. 2005.

IMAZON. Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia. **O Pará no século XXI**: oportunidades para o desenvolvimento sustentável. Belém,Pa, 1998.

JACOBI, P. R. **Ampliação da cidadania e participação**: desafios na democratização da relação poder público – sociedade civil no Brasil. 1996. Tese (Livre Docência). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-25102005-105004/>>. Acesso em: 02 jan. 2006.

JIMENEZ JAÁEN, M. Los enseñantes y la racionalización del trabajo em educación. Elementos para uma crítica de la teoria de la proletarianización de los enseñantes. **Revista de Educación**, n. 285, p. 231-245, 1988.

JOUVENET, L.P. O horizonte político das pedagogias não diretivas. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 11, n. 1-2, jan./dez. 1985.

KING, D. O Estado e as estruturas sociais de bem estar em democracias industriais avançadas. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo: Cebrap, v.22, out. 1988.

KRAUSE, H. M.K. **Desenvolvimento de um programa de educação ambiental para treinamento de professores de ensino fundamental e médio**: estudo de caso em um pólo madeireiro da Amazônia Oriental. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará - Belém, Pa, 2000.

KRAWCZYK, N.R.; VIEIRA, V.L. Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. (Orgs.). **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo, SP: Ed. Cortez, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

LACEY, C. Professional Socialization of Teachers. In: DUNKIN, M.J. (Ed.). **The International encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford: Pergamon Press, 1986.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2002.

LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEIS, H. R. **A Modernidade Insustentável**: as críticas do ambientalismo à Sociedade contemporânea. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes; Santa Catarina: UFSC, 1999.

LEFF, E. **Saber ambiental. sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2005.

LIMA, G. F. da C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo;

- LOUREIRO, E. C. et al. **Comentários à Legislação Ambiental**. Belém-PA: SECTAM/PGAI, 2002.
- LOUREIRO, C.F.B. **Trajectoria e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.
- MACEDO, E.; et al. (Org.). **Criar Currículo no Cotidiano**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2002.
- MAGALHÃES, J. A. F. de. **Ciência política**. Brasília, DF: Ed. Vestcon, 2003.
- MARTINS, A. M. **Autonomia da Escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2002.
- MAST/CNPQ. **O que o brasileiro pensa da ecologia**. Rio de Janeiro: Mast/CNPq. 1992.
- MATTOS, M. M. “**Perspectivas econômicas e ecológicas da pecuária na Amazônia oriental na década de 90: Paragominas como estudo de caso**”. 1992. p.1-48.
- MATSHUSHIMA, K. **Dilema contemporâneo e educação ambiental: uma abordagem arquetípica e holística**. Em Aberto, Brasília-DF, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.
- MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2003.
- MEDINA, Nana Mininni. Os desafios da formação de formadores para a Educação Ambiental. In: PHILIPPI JR, Arlindo, M. PELICIONI, Cecília Focesi. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: USP, 2002.
- MENDONÇA, P. R. **Educação ambiental como política pública: avaliação dos parâmetros em ação – Meio ambiente na Escola**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2004.
- MIZUKAMI, M.G.N. Os Parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos? In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Orgs.). **Formação do educação e avaliação educacional**. São Paulo, SP: Ed. UNESP, 1999.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990
- MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra-pátria**. Porto Alegre, RS: Ed. Sulina, 2002.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2003.
- MUNIN, H. **La autonomía de la escuela: libertad y equidad? Um recorrido por la discusión alemana de los años noventa**. Buenos Aires: Aique, 1998.

- MURRIETA, M. V. S. **Direito ambiental e exploração de recursos naturais**: um estudo do setor madeireiro em Porte/Marajó. Belém, Pa: Paka-Tatu, 2003.
- NASCIMENTO, E. P. do. Educação e desenvolvimento na contemporaneidade: dilema ou desafio? In: BURSZTYN, M. (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade**: desafios ao novo século. São Paulo, SP: Ed. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.
- NEPSTAD, D. C. et al. **Avança Brasil**: os custos ambientais para a Amazônia. Belém, Pa: Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia - IPAM, Instituto Sócio Ambiental - ISA, The Woods Whole Research Center – WHRC, 2000.
- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y. de La et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, SP: Summus Editorial, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. A Gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.
- PALHETA, A. I.; SOUZA, M. L. M. de. Perfil dos projetos de educação ambiental nos municípios paraenses. In: ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Experiências, Avaliação e Perspectivas. **Resumos...** Belém, Pa: SECTAM/CINEA, 2001.
- PARÁ. Governo do Estado. Programa Estadual de Educação Ambiental. Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente/SECTAM. **Diretrizes e políticas**. Belém-Pa, 2000.
- PEDRINI, A. G. (Org.). **Educação ambiental. Reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.
- PENTEADO, H. D. **Meio ambiente e formação de professores**: questões de nossa época. São Paulo, SP: Ed: Cortez, 2003.
- PINO, I. Os novos rumos da nova LDB: dos processos e conteúdos. **Educação & Sociedade**. São Paulo, Papirus/CEDES, n. 51, 1995.
- PINO, I. A Lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2005.
- POPKEWITZ, T. S. Professionalización y formación del profesorado. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 84, p.105-110, 1990.
- QUINTAS, J. S. Considerações sobre a Formação do Educador para atuar no processo de Gestão Ambiental. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo M.; PELICIONI, Cecília Focesi. **Educação ambiental**: desenvolvimento de cursos e projetos. São Paulo: USP, 2002.
- REIGOTA, M. Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular. **Em Aberto**, Brasília, DF. v. 10, n. 49, jan/mar. 1991.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.

RODRIGUES, V. R. (Coord.). **Muda o mundo Raimundo**: educação ambiental no ensino básico. Brasília, DF: Fundo Mundial para a Natureza WWF e Ministério do Meio Ambiente, 1997.

RUAS, M. G. Políticas públicas e políticas públicas no Brasil: conceitos básicos e achados empíricos. In: RUAS, M. G.; CARVALHO, M. I. **Estudo da política: temas selecionados**. Brasília: Ed. Paralelo 15, 1998.

SAITO, C. H. Política nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, A. **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. S. **Pela mãos de Alice**: o social e o Político na pós modernidade. 2.ed. Porto: edições Afrontamento, 1994.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2002.

SATO, M; TAMAIO, I; MEDEIROS, H. **Reflexos das cores amazônicas no mosaico da educação ambiental**. Brasília, DF: Fundo Mundial para a Natureza WWF, 2002.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1996.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2005.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.

SHIROMA, E. O. et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, P. S. **A formação do EU**: a busca da autonomia e o desenvolvimento da maturidade. São Paulo, SP: Ed. Expressão e Arte, 2003.

SIMONS, H. Avaliação e Reforma das Escolas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em Educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora. 1999.

SOARES, H. **A importância da autonomia**. 1998. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia3.html>>. Acesso em: 02 jan. 2006

SOBRINHO, J. D. **Avaliação políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2003.

TOMAZELLO, M. G. C.; FERREIRA, T. R. das C. **Educação Ambiental**: que critérios adotar para avaliar a adequação pedagógica de seus projetos. *Ciência e Educação*, v. 7, n. 02, p. 199-207, 2001. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/pos/revista/pdf/revista7vol2/art5rev7vol2.pdf>> Acessado em: 11 de set. 2005.

TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, A. et al. **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre, RS: Ed. Artmed, 2002.

TRISTÃO, M. **A Educação Ambiental na Formação de Professores**. Redes e Saberes. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec. 2004.

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. Disponível em: <<http://www.iets.org.br/IMG/pdf/doc-113.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2004.

VERÍSSIMO, A. et al. **Pólos madeireiros do Estado do Pará**. Belém, PA: Imazon, 2002.

VIEIRA, S. L. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2005.

ANEXOS

ANEXO I

**QUESTIONARIO DE AVALIACAO DO PROGRAMA PARAMETROS EM
ACAO MEIO AMBIENTE NA ESCOLA.
(SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCACÃO)**

Objetivo: Avaliar os mecanismo de implementação dos Parâmetros em Ação nas escolas da rede municipal, através do apoio das Secretarias Municipais de Educação.

1) **Município:**

2) **Nome da pessoa responsável pela Secretaria de Educação**

3) **Endereço**

4) **Cargo:**

Diretor (a)	()	Assessor(a)	()
Vice-diretor (a)	()	Professor (a)	()
Coord. Pedagógico	()	Técnico (a)	()
Pedagogo (a)	()	Outros – especificar	-----

5) **Formação:**

Fundamental Incompleto	()	Superior Incompleto	()
Fundamental completo	()	Superior Completo	()
Médio Incompleto	()	Especialização	()
Médio Completo	()	Mestrado	()
Magistério	()	Doutorado	()

6) **Qual o número de escolas do município e o numero de professores/**

() Rurais	() Numero de professores
() Urbanas	() Numero de professores
() Estaduais de ensino médio	() Numero de professores
() Municipais de ensino fundamental	() Numero de professores

7) **Como foi que a Secretaria de Educação ficou sabendo sobre os Parâmetros em Ação?**

Comunicado da Secretaria Estadual de Educação ()
Comunicado do Ministério da Educação ()
Convite para curso de formação de multiplicadores ()
Comunicado extra oficial através de outras fontes ()
Outras fontes ()

8) **Quando isto aconteceu?**

Primeiro semestre de 2002 ()	Segundo semestre de 2003 ()
Segundo semestre de 2002 ()	Primeiro semestre de 2004 ()
Primeiro semestre de 2003 ()	

9) **A Secretaria de Educação recebeu convite para a formação dos Parâmetros em Ação em Belém?**

Sim () Não ()

10) **Quem fez o convite ?**

Secretaria Estadual de Educação ()
Ministério da Educação ()

Comunicado extra oficial através de outras fontes ()
 Outras fontes – especificar

11) Receberam verba para mandar representantes do município para receberem o curso?

Sim () Não ()

12) Quantos professores/representantes da secretaria ou das escolas foram?

Um () Três ()
 Dois () Mais de três ()

13) Quais foram estes representantes ?

Diretor (a) () Assessor(a) ()
 Vice-diretor (a) () Professor (a) ()
 Coord. Pedagógico () Técnico (a) ()
 Pedagogo (a) () Outros – especificar -----

14) A Secretaria de Educação vem implementado a E.A desde quando?

Antes dos Parâmetros em Ação ()
 Depois dos Parâmetros em Ação ()

15) Como vem sendo feita a implementação da educação ambiental nas escolas?

() Temas transversais () Disciplina Especifica
 () Trabalhos interdisciplinares () Atividades isoladas em cada disciplina
 () Projetos Pedagógicos Bimestrais () Somente em eventos específicos
 () Projetos Pedagógicos Semestrais () Não e implementada
 () Projetos Pedagógicos Anuais () Outros – Especificar

16) Todas as escolas participam do processo de implementação dos Parâmetros em Ação ?

Sim () Não ()

17) Quantas são as escolas que participam do Programa Parâmetros em Ação?

18) Desde quando as escolas participam do Programa Parâmetros em Ação?

() Desde fevereiro de 2002 () Desde julho de 2003
 () Desde julho de 2002 () Desde fevereiro de 2004
 () Desde fevereiro de 2003

19) Os professores recebem formação continuada para atuar com Educação Ambiental?

Sim () Não ()

20) Como e feita esta formação?

() Professores indicados pela direção das escolas
 () Interesse pessoal dos professores
 () Programas que envolvem todos os professores
 () Não acontece

() Outros – especificar

21) Quais as estratégias mais freqüentes utilizadas para a formação continuada dos professores?

- () Grupos de estudos permanentes () Cursos esporádicos
() Oficinas () Palestras eventuais

22) Qual e a freqüência das estratégias utilizadas na questão anterior?

- () Quinzenal () Esporádico
() Bimestral () Semanal
() Mensal () Outros

23) Quais os avanços na formação continuada proporcionados pelo Programa Parâmetros em Ação aos professores? Colocar em ordem de importância, da mais preferida a menos preferida (numere de 1 a 6).

- () Ofereceu subsídios para o trabalho pedagógico
() Amplia a concepção de meio ambiente
() Estimula a pesquisa e favorece soluções para problemas ambientais locais
() Possibilita trabalhar a interdisciplinaridade
() O professor se sente mais preparado e confiante
() Não houve contribuição significativa

24) Houve avanço nas políticas de formação ambiental na Secretaria de Educação após a adesão ao Programa Parâmetros em Ação?

- () Houve. Quais? _____
() Não houve. Porque? _____
() Um pouco.
() Não sabe.

25) Quais os módulos do Guia do Formador já estudados?

- () Acordos e Vínculos () Energia
() Os temas transversais () Resíduos
() O ser humano, sociedade e Natureza () Dialogo com as áreas
() Meio Ambiente na escola () Projetos de Trabalho EA
() Sustentabilidade () Todos os módulos
() Biodiversidade () Nenhum
() Água

26) A proposta dos Parâmetros em Ação parece adequada para o desenvolvimento de competências relativas a Educação Ambiental?

Sim () Não () Ainda não é possível responder ()

27) A proposta do MEC è clara e suficientemente inteligível para ser absorvida por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem?

() Sim () Não () Ainda foi feita este tipo de avaliação

28) Caso o Programa Parâmetros em Ação esteja sendo implementado – o material de suporte è adequado aos objetivos do programa? (Colocar em ordem de importância, da mais preferida a menos preferida (numere de 1 a 8)).

- Tem uma linguagem clara e de boa qualidade
- Incentiva a pesquisa e fornece informações úteis
- O conteúdo proporciona uma reflexão crítica sobre o Meio Ambiente
- Apóia o professor no desenvolvimento de suas atividades
- O conteúdo é superficial, precisa ser aprofundado
- Tem uma bibliografia de difícil aquisição
- Contribui para o desenvolvimento do programa
- O conteúdo do material é repetitivo

29) Se a Secretaria de Educação interrompeu o Programa Parâmetros em Ação, assinale apenas uma opção.

- Não houve continuidade porque mudou o(a) Secretário (a) de Educação
 - A questão ambiental não é prioridade para a Secretaria de Educação
 - O MEC não deu assistência necessária para a continuidade
 - Falta material de suporte do programa
 - A direção da Escola não incentivou a continuidade do programa
 - Os professores não se sentiram motivados a desenvolver o programa
 - Outros – explicar -----
-
-
-

30) Como foi a contribuição da metodologia do programa para a prática pedagógica? Colocar em ordem de importância, da mais preferida à menos preferida (numere de 1 a 8)

- Possibilitou a troca de experiência com professores de outras áreas
- Proporcionou a aquisição de novos conhecimentos
- Houve maior conscientização e problematização das questões ambientais
- Proporcionou uma mudança da prática pedagógica
- A metodologia propiciou a interdisciplinaridade da questão ambiental
- A mudança da prática pedagógica começa com ações cotidianas
- A mudança da prática pedagógica é um processo lento
- A prática já tem uma atitude ambientalista

31) Como está se dando a inclusão do tema meio ambiente nas diversas áreas de conhecimento? Coloque em ordem de importância, da mais preferida a menos preferida (numere de 1 a 5).

- Por meio de pesquisa (TV, jornal, revistas, etc.)
- Produzindo material (textos, poemas, desenhos, cartazes, etc.)
- Explorando os conteúdos das áreas que cada professor ministra
- Usando problemas da comunidade e da escola como tema gerador

32) A Secretaria de Educação percebe se esta sendo possível construir projetos interdisciplinares nas escolas? Numero em ordem de importância as opções que melhor caracterizem os projetos de EA das escolas da rede pública (numere de 1 a 6).

- As escolas trabalham com projetos só em datas comemorativas
- Os projetos estão incorporados na proposta político-pedagógica das escolas
- Os projetos proporcionam troca de conhecimentos entre as escolas
- A direção das escolas incentivam a construção de projetos interdisciplinares

- A direção das escolas não proporcionam tempo para este tipo de projeto
- Os professores não se sentem motivados para elaborar projetos desta natureza.

33) Quais os projetos que as escolas desenvolvem normalmente?

- Projetos de construção e conservação de hortas
- Coleta seletiva
- Caminhadas ecológicas
- Plantio de mudas para reflorestamento do entorno
- Diagnostico sócio-ambiental da comunidade – pesquisa de campo
- Proteção de alguma área de relevância ambiental
- Recuperação de áreas degradadas ou poluídas
- Mobilização social para melhoria da qualidade de vida da comunidade
- Outros? Quais? _____

34) Quais são os principais parceiros da Secretaria de Educação para a implementação de programas relacionados ao Meio Ambiente?

- ONG's (Quais) _____
- Instituições Governamentais de Meio Ambiente
- Empresas
- Prefeitura
- Intercambio com outras Secretarias
- Comunidade

35) Como se dá o apoio oferecido pela direção das escolas para a implementação do Programa Parâmetros em Ação? Pode assinalar mais de uma resposta.

- Disponibilizam horários para os professores estudarem
 - Apóiam trabalhos em grupo e projetos
 - Apóiam as pesquisas de campo
 - Não dão espaço para debate e estudos
 - Os professores não são liberados das salas de aula
 - A Educação Ambiental não é discutida no projeto político pedagógico das escolas.
 - Outros.
- Quais _____

36) Quais as formas de apoio que a Secretaria de Educação oferece para a implantação do Programa Parâmetros em Ação? Pode assinalar mais de uma resposta.

- Fornecendo formadores
- Espaço físico
- Dando auxílio financeiro
- Fornecendo material didático e pedagógico
- Disponibilizando transporte
- Disponibilizando alimentação
- Dispensa do professor da sala de aula no dia dos estudos
- Promovendo palestras e cursos
- Certificado para ascensão funcional
- Fazendo parcerias para viabilizar os encontros

- A Secretaria não dá nenhum apoio
 Outros. Quais _____

37) A Secretaria Municipal de Educação faz o controle da implementação do Programa Parâmetros em Ação nas escolas?

- Sim Não

38) Com que frequência?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Quinzenalmente | <input type="checkbox"/> Esporádico |
| <input type="checkbox"/> Bimestralmente | <input type="checkbox"/> Semanalmente |
| <input type="checkbox"/> Mensalmente | <input type="checkbox"/> Outros |

39) Além da Secretaria Municipal de Educação, algum outro órgão faz o controle da implementação do Programa Parâmetros em Ação?

- Sim Não

35) Quem faz este controle ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ONG's Quais? | <input type="checkbox"/> MEC |
| <input type="checkbox"/> Instituições Governamentais de Meio Ambiente | <input type="checkbox"/> Secretaria Estadual de Educação |
| <input type="checkbox"/> Empresas | <input type="checkbox"/> Comunidade |
| <input type="checkbox"/> Prefeitura | <input type="checkbox"/> Outros Quais? |

40) Além do Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola, as escolas tiveram participação em algum dos eventos assinalados abaixo?

- Conferência Infância Juvenil para o Meio Ambiente
 Protetores da Vida
 Rede local ou temática de Meio Ambiente ou Educação Ambiental
 Outros. Quais? _____

ANEXO II

**QUESTIONARIO DE AVALIACAO DO PROGRAMA PARAMETROS EM
ACAO MEIO AMBIENTE NA ESCOLA.
(ESCOLAS MUNICIPAIS)**

Objetivo: Avaliar os mecanismos e dificuldades de implementação dos Parâmetros em Ação nas escolas da rede municipal.

41) Município:

42) Escola.

43) Quais as series ofertadas pela escola

1ª a 4ª series Segundo grau

5ª a 8ª series Supletivo

44) Cargo:

Diretor (a) Assessor(a)

Vice-diretor (a) Professor (a)

Coord. Pedagógico Técnico (a)

Pedagogo (a) Outros – especificar -----

45) Formação:

Fundamental Incompleto Superior Incompleto

Fundamental completo Superior Completo

Médio Incompleto Especialização

Médio Completo Mestrado

Magistério Doutorado

46) Como foi que a Escola ficou sabendo sobre os Parâmetros em Ação?

Comunicado da Secretaria Municipal de Educação

Comunicado da Secretaria Estadual de Educação

Comunicado do Ministério da Educação

Convite para curso de formação de multiplicadores

Comunicado extra oficial através de outras fontes

Outras fontes

47) Quando isto aconteceu?

Primeiro semestre de 2002 Segundo semestre de 2003

Segundo semestre de 2002 Primeiro semestre de 2004

Primeiro semestre de 2003

48) A Escola recebeu convite para a formação dos Parâmetros em Ação em Belém?

Sim Não

49) Quem fez o convite ?

Secretaria Municipal de Educação

Secretaria Estadual de Educação

Ministério da Educação ()
 Comunicado extra oficial através de outras fontes ()
 Outras fontes – especificar

50) Receberam verba para mandar representantes da escola para receberem o curso?

Sim () Não ()

51) Quantos professores/representantes da escola foram?

Um () Três ()
 Dois () Mais de três ()

52) Quais foram estes representantes ?

Diretor (a) () Assessor(a) ()
 Vice-diretor (a) () Professor (a) ()
 Coord. Pedagógico () Técnico (a) ()
 Pedagogo (a) () Outros – especificar -----

53) A Escola vem implementado a E.A desde quando?

Antes dos Parâmetros em Ação ()
 Depois dos Parâmetros em Ação ()

54) Como vem sendo feita a implementação da educação ambiental na escola?

() Temas transversais () Disciplina Especifica
 () Trabalhos interdisciplinares () Atividades isoladas em cada disciplina
 () Projetos Pedagógicos Bimestrais () Somente em eventos específicos
 () Projetos Pedagógicos Semestrais () Não e implementada
 () Projetos Pedagógicos Anuais () Outros – Especificar

55) Todos os professores participam do processo de implementação dos Parâmetros em Ação ?

Sim () Não ()

56) Quantos são os professores que participam do Programa Parâmetros em Ação?

57) Desde quando a escola participa do Programa Parâmetros em Ação?

() Desde fevereiro de 2002 () Desde julho de 2003
 () Desde julho de 2002 () Desde fevereiro de 2004
 () Desde fevereiro de 2003 () Não participa

58) Os professores recebem formação continuada para atuar com Educação Ambiental?

Sim () Não ()

59) Como e feita esta formação?

() Professores indicados pela direção da escola
 () Interesse pessoal dos professores

- Programas que envolvem todos os professores
- Não acontece
- Outros – especificar

60) Quais as estratégias mais freqüentes utilizadas para a formação continuada?

- Grupos de estudos permanentes Cursos esporádicos
- Oficinas Palestras eventuais

61) Qual e a freqüência das estratégias utilizadas na questão anterior?

- Quinzenal Esporádico
- Bimestral Semanal
- Mensal Outros

62) Quais os avanços na formação continuada proporcionados pelo Programa aos professores? Colocar em ordem de importância, da mais preferida a menos preferida (numere de 1 a 7).

- Ofereceu subsídios para o trabalho pedagógico
- Amplia a concepção de meio ambiente
- Estimula a pesquisa e favorece soluções para problemas ambientais locais
- Possibilita trabalhar a interdisciplinaridade
- O professor se sente mais preparado e confiante
- A formação ambiental não mudou o relacionamento da comunidade escolar
- A formação não melhorou a interação entre professores e alunos

63) Houve avanço nas políticas de formação ambiental na Secretaria de Educação após a adesão ao Programa Parâmetros em Ação?

- Houve. Quais? _____
- Não houve. Porque? _____
- Um pouco.
- Não sabe.

64) Quais os módulos do Guia do Formador já estudados?

- Acordos e Vínculos Energia
- Os temas transversais Resíduos
- O ser humano, sociedade e Natureza Dialogo com as áreas
- Meio Ambiente na escola Projetos de Trabalho EA
- Sustentabilidade Todos os módulos
- Biodiversidade Nenhum
- Água

65) A proposta dos Parâmetros em Ação parece adequada para o desenvolvimento de competências relativas a Educação Ambiental?

- Sim Não Ainda não é possível responder

66) Caso o Programa Parâmetros em Ação esteja sendo implementado – o material de suporte é adequado aos objetivos do programa? (Colocar em ordem de importância, da mais preferida a menos preferida (numere de 1 a 8)).

- Tem uma linguagem clara e de boa qualidade

- Incentiva a pesquisa e fornece informações úteis
- O conteúdo proporciona uma reflexão crítica sobre o Meio Ambiente
- Apóia o professor no desenvolvimento de suas atividades
- O conteúdo é superficial, precisa ser aprofundado
- Tem uma bibliografia de difícil aquisição
- Contribui para o desenvolvimento do programa
- O conteúdo do material é repetitivo

67) Se a escola interrompeu o Programa Parâmetros em Ação, assinale apenas uma opção.

- Não houve continuidade porque houve mudanças na Direção da escola
 - A questão ambiental não é prioridade para a Direção
 - O MEC não deu assistência necessária para a continuidade
 - Falta material de suporte do programa
 - A Secretaria de Educação não incentivou a continuidade do programa
 - Eu não me senti motivado(a) a desenvolver o programa
 - Outros – explicar -----
-
-
-

68) Como foi a contribuição da metodologia do programa para a prática pedagógica? Colocar em ordem de importância, da mais preferida à menos preferida (numere de 1 a 8)

- Possibilitou a troca de experiência com professores de outras áreas
- Proporcionou a aquisição de novos conhecimentos
- Houve maior conscientização e problematização das questões ambientais
- Proporcionou uma mudança da prática pedagógica
- A metodologia propiciou a interdisciplinaridade da questão ambiental
- A mudança da prática pedagógica começa com ações cotidianas
- A mudança da prática pedagógica é um processo lento
- A prática já tem uma atitude ambientalista

69) Como esta se dando a inclusão do tema meio ambiente nas diversas áreas de conhecimento? Coloque em ordem de importância, da mais preferida a menos preferida (numere de 1 a 4).

- Por meio de pesquisa (TV, jornal, revistas, etc.)
- Produzindo material (textos, poemas, desenhos, cartazes, etc.)
- Explorando os conteúdos das áreas que cada professor ministra
- Usando problemas da comunidade e da escola como tema gerador
- Não acontece a inclusão.

70) A Escola percebe se esta sendo possível construir projetos interdisciplinares nas diversas disciplinas? Numero em ordem de importância as opções que melhor caracterizem os projetos de EA das escolas da rede publica (numere de 1 a 6).

- Os professores trabalham com projetos só em datas comemorativas
- Os projetos estão incorporados na proposta político-pedagógica da escola

- Os projetos proporcionam troca de conhecimentos entre os professores
- A direção da escola incentiva a construção de projetos interdisciplinares
- A direção da escola não proporciona tempo para este tipo de projeto
- Os professores não se sentem motivados para elaborar projetos desta natureza.

71) Quais os projetos que a escola desenvolve normalmente? Coloque em ordem importância, da mais freqüente a menos freqüente (numere de 1 a 8).

- Projetos de construção e conservação de hortas
- Coleta seletiva
- Caminhadas ecológicas
- Plantio de mudas para reflorestamento do entorno
- Diagnostico sócio-ambiental da comunidade – pesquisa de campo
- Proteção de alguma área de relevância ambiental
- Recuperação de áreas degradadas ou poluídas
- Mobilização social para melhoria da qualidade de vida da comunidade
- Outros? Quais? _____

72) Quais são os conceitos/temas ambientais e temas locais que a escola desenvolve? Assinalar os 6 itens mais freqüentes.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Educação Ambiental | <input type="checkbox"/> Construção da Agenda 21 |
| <input type="checkbox"/> Preservação/Conservação do ambiente | <input type="checkbox"/> Interferência humana no local |
| <input type="checkbox"/> Sustentabilidade | <input type="checkbox"/> Crescimento sustentável |
| <input type="checkbox"/> Interdisciplinaridade | <input type="checkbox"/> Economia sustentável |
| <input type="checkbox"/> Biodiversidade | <input type="checkbox"/> Manguezal |
| <input type="checkbox"/> Direito Ambiental | <input type="checkbox"/> Saúde e Higiene |
| <input type="checkbox"/> Complexidade do Meio | <input type="checkbox"/> Consumo |
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento Sustentável | <input type="checkbox"/> Poluição |
| <input type="checkbox"/> Conscientização/ação | <input type="checkbox"/> Espécies endêmicas |
| <input type="checkbox"/> Globalização | <input type="checkbox"/> Saneamento |
| <input type="checkbox"/> Qualidade de vida | <input type="checkbox"/> Exploração madeireira |
| <input type="checkbox"/> Capacidade de suporte do planeta | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |
| <input type="checkbox"/> Uso de recursos renováveis e não Renováveis | |

73) Quais desses temas sociais contemporâneos são abordados com mais freqüência pela escola? Assinale somente aqueles que são mais trabalhados pela escola.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Saúde | <input type="checkbox"/> Erradicação do Trabalho Infantil |
| <input type="checkbox"/> Educação para o Transito | <input type="checkbox"/> Drogas |
| <input type="checkbox"/> Sexualidade e DST-Aids | <input type="checkbox"/> Direitos Humanos |
| <input type="checkbox"/> Paz e Superação da Violência | <input type="checkbox"/> Ética |
| <input type="checkbox"/> Meio Ambiente | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |

74) Como a escola esta trabalhando os temas da questão anterior? Colocar em ordem de importância (numere de 1 a 5).

- Promovendo palestras na escola
- Fazendo projetos interdisciplinares
- Discutindo com a comunidade local
- Inserindo estes temas nas áreas do conhecimento das disciplinas

Solicitando parceria com as instituições que cuidam diretamente destes temas.

75) Quais são os principais parceiros da Escola para a implementação de programas relacionados ao Meio Ambiente?

- ONG's (Quais) _____
- Instituições Governamentais de Meio Ambiente
- Empresas
- Prefeitura
- Intercambio com outras Secretarias
- Comunidade
- Secretaria de Educação

76) Como se dá o apoio oferecido pela direção da escola para a implementação do Programa Parâmetros em Ação? Pode assinalar mais de uma resposta.

- Disponibiliza horários para os professores estudarem
- Apóia trabalhos em grupo e projetos
- Apóia as pesquisas de campo
- Não dá espaço para debate e estudos
- Os professores não são liberados das salas de aula
- A Educação Ambiental não é discutida no projeto político pedagógico da escola.
- Outros.
- Quais _____

77) Quais as formas de apoio que a Secretaria de Educação oferece para a implantação do Programa Parâmetros em Ação? Pode assinalar mais de uma resposta.

- Fornecendo formadores
- Espaço físico
- Dando auxílio financeiro
- Fornecendo material didático e pedagógico
- Disponibilizando transporte
- Disponibilizando alimentação
- Dispensa do professor da sala de aula no dia dos estudos
- Promovendo palestras e cursos
- Certificado para ascensão funcional
- Fazendo parcerias para viabilizar os encontros
- A Secretaria não dá nenhum apoio
- Outros. Quais _____

78) A Secretaria Municipal de Educação faz o controle da implementação do Programa Parâmetros em Ação na escola?

- Sim Não

79) Com que frequência?

- Quinzenalmente Esporádico
- Bimestralmente Semanalmente

Mensalmente

Outros

80) Além da Secretaria Municipal de Educação, algum outro órgão faz o controle da implementação do Programa Parâmetros em Ação?

Sim Não

35) Quem faz este controle?

ONG's Quais?

MEC

Instituições Governamentais
de Meio Ambiente

Secretaria Estadual de Educação

A própria escola

Empresas

Comunidade

Prefeitura

Outros Quais?

81) Além do Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola, a escola teve participação em algum dos eventos assinalados abaixo?

Conferencia Infante Juvenil para o Meio Ambiente

Protetores da Vida

Rede local ou temática de Meio Ambiente ou Educação Ambiental

Outros. Quais? _____

ANEXO III

**QUESTIONARIO DE AVALIACAO DO PROGRAMA PARAMETROS EM
ACAO MEIO AMBIENTE NA ESCOLA.
(PROFESSORES)**

Objetivo: Avaliar os mecanismos e dificuldades de implementação dos Parâmetros em Ação nas disciplinas e na rotina dos professores das escolas da rede municipal.

82) Município:

83) Escola.

84) Quais as series que você leciona nesta escola

1ª a 4ª series Segundo grau

5ª a 8ª series Supletivo

85) Cargo:

Diretor (a) Assessor(a)

Vice-diretor (a) Professor (a)

Coord. Pedagógico Técnico (a)

Pedagogo (a) Outros – especificar -----

86) Assinale a disciplina que você mais atua.

Matemática Educação Artística

Língua Estrangeira Geografia

Historia Ciências Naturais

Educação Física Informática

Ensino Religioso Outra. Quais?

Língua Portuguesa Não leciona

87) Formação:

Fundamental Incompleto Superior Incompleto

Fundamental completo Superior Completo

Médio Incompleto Especialização

Médio Completo Mestrado

Magistério Doutorado

88) Como foi que você ficou sabendo sobre os Programa Parâmetros em Ação?

Comunicado da Secretaria Municipal de Educação

Comunicado da Secretaria Estadual de Educação

Comunicado do Ministério da Educação

Comunicado da Escola convidando para curso de formação de multiplicadores

Comunicado extra oficial através de outras fontes

Outras fontes

89) Quando isto aconteceu?

Primeiro semestre de 2002 Segundo semestre de 2003

Segundo semestre de 2002 Primeiro semestre de 2004

Primeiro semestre de 2003

90) Você recebeu convite para a formação dos Parâmetros em Ação em Belém?

Sim Não

91) Quem fez o convite ?

Secretaria Municipal de Educação ()

Secretaria Estadual de Educação ()

Ministério da Educação ()

Comunicado extra oficial através de outras fontes ()

Outras fontes – especificar

92) Você recebeu verba para participar do curso?

Sim () Não () () Não participou

93) Quantos professores/representantes da escola foram?

Um ()

Três ()

Dois ()

Mais de três ()

94) Quais foram estes representantes ?

Diretor (a) () Assessor(a) ()

Vice-diretor (a) () Professor (a) ()

Coord. Pedagógico () Técnico (a) ()

Pedagogo (a) () Outros – especificar -----

95) Você vem implementado a E.A desde quando?

Antes dos Parâmetros em Ação ()

Depois dos Parâmetros em Ação ()

96) Como vem sendo feita a implementação da educação ambiental na sua disciplina?

() Temas transversais

() Assuntos Específicos

() Trabalhos interdisciplinares

() Atividades isoladas

() Projetos Pedagógicos Bimestrais

() Somente em eventos específicos

() Projetos Pedagógicos Semestrais

() Não e implementada

() Projetos Pedagógicos Anuais

() Outros – Especificar

97) Você participa do processo de implementação dos Parâmetros em Ação ?

Sim () Não ()

98) Quantos são os professores que participam do Programa Parâmetros em Ação?

99) Desde quando você participa do Programa Parâmetros em Ação?

() Desde fevereiro de 2002

() Desde julho de 2003

() Desde julho de 2002

() Desde fevereiro de 2004

() Desde fevereiro de 2003

() Não participa

100) Você recebe formação continuada para atuar com Educação Ambiental?

Sim () Não ()

101) Como e feita esta formação?

- () Os professores são indicados pela direção da escola
 () Interesse pessoal dos professores
 () Programas que envolvem todos os professores
 () Não acontece
 () Outros – especificar

102) Quais as estratégias mais freqüentes utilizadas para a formação continuada dos professores?

- () Grupos de estudos permanentes () Cursos esporádicos () Outros
 () Oficinas () Palestras eventuais

103) Quem oferece ou ofereceu esta formação?

- () Núcleo de Meio Ambiente/UFPA () Secretaria Estadual de Educação
 () Sectam () MEC
 () Ong's () UEPA
 () Secretaria Municipal de Educação () Outros. Quais?

104) Qual e a freqüência das estratégias utilizadas na questão anterior?

- () Quinzenal () Esporádico
 () Bimestral () Semanal
 () Mensal () Outros

105) Você recebeu o material de estudo do Programa Parâmetros em Ação?

- () Sim () Não () O material é de uso coletivo

106) Quais os avanços na formação continuada proporcionados pelo Programa Parâmetros em Ação a sua atuação? Colocar em ordem de importância, da mais preferida a menos preferida (numere de 1 a 8).

- () Ofereceu subsídios para o trabalho pedagógico
 () Ampliou a concepção de meio ambiente
 () Estimulou a pesquisa e favorece soluções para problemas ambientais locais
 () Possibilitou trabalhar a interdisciplinaridade
 () Me sinto mais preparado(a) e confiante
 () Já trabalho com meio ambiente, não houve mudança na minha prática
 () A formação ambiental não mudou o relacionamento da comunidade escolar
 () A formação não melhorou a interação entre professores e alunos

107) Houve avanço nas políticas de formação ambiental na Secretaria de Educação após a adesão ao Programa Parâmetros em Ação?

- () Houve. Quais? _____
 () Não houve. Porque? _____
 () Um pouco.
 () Não sabe.

108) Quais os módulos do Guia do Formador já estudados?

- () Acordos e Vínculos () Energia

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Os temas transversais | <input type="checkbox"/> Resíduos |
| <input type="checkbox"/> O ser humano, sociedade e Natureza | <input type="checkbox"/> Dialogo com as áreas |
| <input type="checkbox"/> Meio Ambiente na escola | <input type="checkbox"/> Projetos de Trabalho EA |
| <input type="checkbox"/> Sustentabilidade | <input type="checkbox"/> Todos os módulos |
| <input type="checkbox"/> Biodiversidade | <input type="checkbox"/> Nenhum |
| <input type="checkbox"/> Água | |

109) A proposta dos Parâmetros em Ação parece adequada para o desenvolvimento de competências relativas a Educação Ambiental?

Sim Não Ainda não é possível responder

110) Caso o Programa Parâmetros em Ação esteja sendo implementado – o material de suporte é adequado aos objetivos do programa? (Colocar em ordem de importância, da mais preferida a menos preferida (numere de 1 a 8)).

- Tem uma linguagem clara e de boa qualidade
- Incentiva a pesquisa e fornece informações úteis
- O conteúdo proporciona uma reflexão crítica sobre o Meio Ambiente
- Apóia o professor no desenvolvimento de suas atividades
- O conteúdo é superficial, precisa ser aprofundado
- Tem uma bibliografia de difícil aquisição
- Contribui para o desenvolvimento do programa
- O conteúdo do material é repetitivo

111) Se você interrompeu o Programa Parâmetros em Ação, assinale apenas uma opção.

- Não houve continuidade porque houve mudanças na Direção da escola
- A questão ambiental não é prioridade para a Direção
- O MEC não deu assistência necessária para a continuidade
- Falta material de suporte do programa
- A Secretaria de Educação não incentivou a continuidade do programa
- Eu não me senti motivado(a) a desenvolver o programa
- Outros – explicar -----

112) Como foi a contribuição da metodologia do programa para a sua prática pedagógica? Colocar em ordem de importância, da mais preferida à menos preferida (numere de 1 a 8)

- Possibilitou a troca de experiência com professores de outras áreas
- Proporcionou a aquisição de novos conhecimentos
- Houve maior conscientização e problematização das questões ambientais
- Proporcionou uma mudança da minha prática pedagógica
- A metodologia propiciou a interdisciplinaridade da questão ambiental
- A mudança da prática pedagógica começa com ações cotidianas
- A mudança da prática pedagógica é um processo lento
- A prática já tem uma atitude ambientalista

113) Como esta se dando a inclusão do tema meio ambiente na sua área de conhecimento? Coloque em ordem de importância, da mais preferida a menos preferida (numere de 1 a 5).

- Por meio de pesquisa (TV, jornal, revistas, etc.)
- Produzindo material (textos, poemas, desenhos, cartazes, etc.)
- Explorando os conteúdos das áreas que cada professor ministra
- Usando problemas da comunidade e da escola como tema gerador
- Minha área já trabalha com meio ambiente.

114) Você percebe se esta sendo possível construir projetos interdisciplinares na sua disciplina? Numero em ordem de importância as opções que melhor caracterizem os projetos de EA das escolas da rede publica (numere de 1 a 6).

- Eu trabalho com projetos só em datas comemorativas
- Os projetos estão incorporados na proposta político-pedagógica da escola
- Os projetos proporcionam troca de conhecimentos entre os professores
- A direção da escola incentiva a construção de projetos interdisciplinares
- A direção da escola não proporciona tempo para este tipo de projeto
- Eu não me sinto motivado(a) para elaborar projetos desta natureza.

115) Quais os projetos que você desenvolve normalmente?

- Projetos de construção e conservação de hortas
- Coleta seletiva
- Caminhadas ecológicas
- Plantio de mudas para reflorestamento do entorno
- Diagnostico sócio-ambiental da comunidade – pesquisa de campo
- Proteção de alguma área de relevância ambiental
- Recuperação de áreas degradadas ou poluídas
- Mobilização social para melhoria da qualidade de vida da comunidade
- Outros? Quais? _____

116) Quais são os conceitos/temas ambientais e temas locais que você desenvolve? Assinalar os 6 itens mais frequentes.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Educação Ambiental | <input type="checkbox"/> Construção da Agenda 21 |
| <input type="checkbox"/> Preservação/Conservação do ambiente | <input type="checkbox"/> Interferência humana no local |
| <input type="checkbox"/> Sustentabilidade | <input type="checkbox"/> Crescimento sustentável |
| <input type="checkbox"/> Interdisciplinaridade | <input type="checkbox"/> Economia sustentável |
| <input type="checkbox"/> Biodiversidade | <input type="checkbox"/> Manguezal |
| <input type="checkbox"/> Direito Ambiental | <input type="checkbox"/> Saúde e Higiene |
| <input type="checkbox"/> Complexidade do Meio | <input type="checkbox"/> Consumo |
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento Sustentável | <input type="checkbox"/> Poluição |
| <input type="checkbox"/> Conscientização/ação | <input type="checkbox"/> Espécies endêmicas |
| <input type="checkbox"/> Globalização | <input type="checkbox"/> Saneamento |
| <input type="checkbox"/> Qualidade de vida | <input type="checkbox"/> Exploração madeireira |
| <input type="checkbox"/> Capacidade de suporte do planeta | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |
| <input type="checkbox"/> Uso de recursos renováveis e não renováveis | |

117) Quais desses temas sociais contemporâneos são abordados com mais frequência na sua disciplina? Assinale somente aqueles que são mais trabalhados.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Saúde | <input type="checkbox"/> Erradicação do Trabalho Infantil |
| <input type="checkbox"/> Educação para o Trânsito | <input type="checkbox"/> Drogas |
| <input type="checkbox"/> Sexualidade e DST-Aids | <input type="checkbox"/> Direitos Humanos |
| <input type="checkbox"/> Paz e Superação da Violência | <input type="checkbox"/> Ética |
| <input type="checkbox"/> Meio Ambiente | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |

118) Como você está trabalhando os temas da questão anterior? Colocar em ordem de importância (numere de 1 a 5).

- Promovendo palestras na escola
- Fazendo projetos interdisciplinares
- Discutindo com a comunidade local
- Inserindo estes temas nas áreas do conhecimento das disciplinas
- Solicitando parceria com as instituições que cuidam diretamente destes temas.

119) Quais são os principais parceiros da Escola para a implementação de programas relacionados ao Meio Ambiente?

- ONG's (Quais) _____
- Instituições Governamentais de Meio Ambiente
- Empresas
- Prefeitura
- Intercambio com outras escolas.
- Comunidade
- Secretaria de Educação
- Secretaria Municipal de Educação.

120) Como se dá o apoio oferecido pela direção da escola para a implementação do Programa Parâmetros em Ação? Pode assinalar mais de uma resposta.

- Disponibiliza horários para os professores estudarem
 - Apóia trabalhos em grupo e projetos
 - Apóia as pesquisas de campo
 - Não dá espaço para debate e estudos
 - Os professores não são liberados das salas de aula
 - A Educação Ambiental não é discutida no projeto político pedagógico da escola.
 - Outros.
- Quais _____

121) Quais as formas de apoio que a Secretaria de Educação oferece para a implantação do Programa Parâmetros em Ação? Pode assinalar mais de uma resposta.

- Fornecendo formadores
- Espaço físico
- Dando auxílio financeiro
- Fornecendo material didático e pedagógico
- Disponibilizando transporte
- Disponibilizando alimentação

- Dispensa do professor da sala de aula no dia dos estudos
- Promovendo palestras e cursos
- Certificado para ascensão funcional
- Fazendo parcerias para viabilizar os encontros
- A Secretaria não dá nenhum apoio
- Outros. Quais _____

122) A Secretaria Municipal de Educação faz o controle da implementação do Programa Parâmetros em Ação na escola?

- Sim Não

123) Com que frequência?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Quinzenalmente | <input type="checkbox"/> Esporádico |
| <input type="checkbox"/> Bimestralmente | <input type="checkbox"/> Semanalmente |
| <input type="checkbox"/> Mensalmente | <input type="checkbox"/> Outros |

124) Além da Secretaria Municipal de Educação, algum outro órgão faz o controle da implementação do Programa Parâmetros em Ação?

- Sim Não

35) Quem faz este controle?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ONG's Quais? | <input type="checkbox"/> MEC |
| <input type="checkbox"/> Instituições Governamentais de Meio Ambiente | <input type="checkbox"/> Secretaria Estadual de Educação |
| <input type="checkbox"/> Empresas | <input type="checkbox"/> A própria escola |
| <input type="checkbox"/> Prefeitura | <input type="checkbox"/> Comunidade |
| | <input type="checkbox"/> Outros Quais? |

125) Além do Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola, a escola teve participação em algum dos eventos assinalados abaixo?

- Conferência Infância Juvenil para o Meio Ambiente
- Protetores da Vida
- Rede local ou temática de Meio Ambiente ou Educação Ambiental
- Outros. Quais? _____

ANEXO IV
QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Objetivos: Identificar o perfil dos alunos participantes da pesquisa. Avaliar qual o conhecimento dos conteúdos de Educação Ambiental, sua aplicação prática no cotidiano e averiguar qual a origem das informações que eles apresentam.

Observar também qual o nível de institucionalização da Educação Ambiental, sob a ótica do alunado.

Instruções para preencher o questionário: Leia com bastante atenção cada pergunta e responda de acordo com o seu conhecimento ou seu entendimento.

1) **Município:** _____

2) **Escola** _____

3) **Série:** () 5ª Série () 6ª Série () 7ª Série () 8ª Série

4) **Sexo:** () Masculino () Feminino

5) **Idade:** _____

6) **Já repetiu alguma série?** () Sim () Não

7) **Tem irmãos estudando na mesma escola:** () Sim () Não

8) **Trabalha:** () Sim () Não

9) **Onde:** _____

10) **Pretende continuar estudando?** () Sim () Não () Não Sei

11) **Já ficou sem estudar algum tempo?** () Sim () Não

12) **O que você acha que é a Educação Ambiental?**

R:

13) **Para que ela serve?**

R:

14) **Gosta de estudar assuntos de Educação Ambiental?**

() sim () não () As vezes Por que?

15) **Em qual disciplina você discute com maior frequência assuntos de Educação Ambiental? Marque uma resposta.**

() Matemática () Educação Artística () Língua Estrangeira () Geografia

() História () Ciências Naturais () Educação Física ()

Informática

() Ensino Religioso () Língua Portuguesa () Outra. Qual?

16) Quais destes assuntos você acha que tratam de Educação Ambiental?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Uso de recursos renováveis e não renováveis | <input type="checkbox"/> Construção da Agenda 21 |
| <input type="checkbox"/> Preservação/Conservação do ambiente | <input type="checkbox"/> Interferência humana no local |
| <input type="checkbox"/> Sustentabilidade | <input type="checkbox"/> Crescimento sustentável |
| <input type="checkbox"/> Interdisciplinaridade | <input type="checkbox"/> Economia sustentável |
| <input type="checkbox"/> Biodiversidade | <input type="checkbox"/> Manguezal |
| <input type="checkbox"/> Direito Ambiental | <input type="checkbox"/> Saúde e Higiene |
| <input type="checkbox"/> Complexidade do Meio | <input type="checkbox"/> Consumo |
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento Sustentável | <input type="checkbox"/> Poluição |
| <input type="checkbox"/> Conscientização/ação | <input type="checkbox"/> Espécies endêmicas |
| <input type="checkbox"/> Globalização | <input type="checkbox"/> Saneamento |
| <input type="checkbox"/> Qualidade de vida | <input type="checkbox"/> Exploração madeireira |
| <input type="checkbox"/> Capacidade de suporte do planeta | <input type="checkbox"/> Todos |
| <input type="checkbox"/> Nenhum | |

17) Onde você ouviu falar sobre os assuntos que você escolheu na pergunta anterior?

- Escola Televisão Com os pais Com os amigos Radio
 Jornal Outros _____

18) Quando você está aprendendo um assunto de Educação Ambiental em uma disciplina, outras disciplinas trabalham o mesmo assunto ao mesmo tempo?

- Sim Não Não Sei

19) Com que frequência você estuda assuntos relacionados a Educação Ambiental?

- Todos os dias De vez em quando Na Semana do Meio Ambiente
 Feira de Ciências Semana da Pátria Nunca Outros. Quando?

20) Qual destes temas é o mais abordado na sua escola? Marque somente uma resposta.

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Saúde | <input type="checkbox"/> Trabalho Infantil | <input type="checkbox"/> Educação para o Transito |
| <input type="checkbox"/> Drogas | <input type="checkbox"/> Sexualidade e DST-Aids | <input type="checkbox"/> Direitos Humanos |
| <input type="checkbox"/> Desarmamento | <input type="checkbox"/> Ética | <input type="checkbox"/> Meio Ambiente |
| <input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____ | | |

21) Algum professor já falou que faz cursos de Educação Ambiental?

- Sim Não

22) Professor de qual disciplina

- Matemática Educação Artística Língua Estrangeira
Geografia
 História Ciências Naturais Educação Física
Informática
 Ensino Religioso Língua Portuguesa Todas

23) Como seus professores ensinam Educação Ambiental na sua escola?

- Chamando outras pessoas para dar palestras.
 Fazendo trabalhos de pesquisa junto com outras disciplinas.
 Ajudando as comunidades dos bairros da sua cidade.
 Através dos exercícios em sala de aula.
 Através de jogos e brincadeiras.
 Através de passeios
 Aulas fora da escola
 Todas
 Nenhuma

24) Quais os projetos que são desenvolvidos na sua escola de Educação Ambiental?

- Horta Separação do lixo Conhecer a história da cidade
 Recuperar igarapés e rios Nenhum Não sei
 Outros.

Quais _____

25) A escola chama seus pais para conversar sobre assuntos de Educação Ambiental? () Sim () Não**26) Além de seus professores, quem mais você ouviu falar de Educação Ambiental?**

- Organizações não Governamentais (ONG's)
 Quais? _____
 Empresas Quais? _____
 Prefeitura
 Outras escolas. Quais? _____
 Comunidade
 Órgãos do governo. Quais? _____
 Jornais, revistas, televisão, rádio
 Em casa
 Vizinhos
 Todos
 Ninguém

27) Com quem você fala sobre Educação Ambiental?

- Colegas da escola Colegas da rua No Trabalho Com os professores
 Com a família Não falo Outros. Quais?

28) O que sua família pensa sobre a Educação Ambiental?

- Não fala sobre o assunto Acha que é importante Não sabe o que é
 Não acha importante

29) No seu dia a dia como você aplica os seus conhecimentos de Educação Ambiental?

30) **Você já ouviu falar sobre o Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na escola?** () Sim () Não

31) **Se já ouviu falar, sabe dizer para que serve o Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola?**

R:

32) **Quais são os ambientes que sua escola possui?**

() Biblioteca () Laboratório de Informática () Área Verde () Refeitório
() Quadra de esportes () Auditório () Outros. Quais?

33) **Quais os equipamentos que sua escola possui?**

() Data Show () Retro Projetor () Televisão () Vídeo () DVD
() Aparelho de som () Computadores () Microfone () Projetor de slides
() Quadro branco () Outros. Quais?

34) **Na biblioteca da escola existem livros que falam sobre educação ambiental?**

() Sim () Não () Não Sei

35) **Você contribui nas decisões que são tomadas na sua escola?**

() Sim () Não Como contribui?

36) **O que você acha que falta na sua escola?**

37) **Qual o principal problema ambiental de sua cidade? Marque somente uma resposta.**

() Queimadas () Poluição do ar
() Poluição dos rios e igarapés () Falta de coleta de lixo
() Desmatamento () Erosão
() Assoreamento dos rios e igarapés () Meu município não tem problemas ambientais
() Todos
() Outros. Quais?

38) **Quem você acha que é o principal responsável por este problema ambiental?**

() Empresas () A Comunidade () Governo () Todos () Ninguém
() Outros Quais?

39) **Quem você acha que deveria resolver este problema?**

() Empresas () A Comunidade () Governo () Todos () Ninguém
() Outros Quais?

40) **Você acredita que você deve ajudar a resolver este problema?**

() Sim () Não

41) De que forma você pode ajudar a resolver este problema?

42) Você ajuda a cuidar de outros problemas do meio ambiente de sua cidade?

Sim Não

Quais problemas ?

Como?

43) Você acha que sua casa faz parte do meio ambiente?

Sim Não

44) Escreva na linha pontilhada de onde vem a matéria prima dos seguintes produtos:

Papel Tecido

Gasolina Pneu

Plástico Lápis.....

Geladeira Espelho

45) Você acha que é necessário cuidar do meio ambiente?

Sim Não

46) Se você acha que é necessário, diga por que:

47) Você já participou de algum destes programas?

Conferencia Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente

Protetores da Vida

Rede local ou temática de Meio Ambiente ou Educação Ambiental

Outros. Quais?

Não