

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

BEATRIZ DE ABREU ALVES

**GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro

2010

BEATRIZ DE ABREU ALVES

GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Ferreira de Souza Bragança.

Rio de Janeiro

2010

A474g

Alves, Beatriz de Abreu

Gestão escolar e práxis da educação ambiental no ensino fundamental. /  
Beatriz de Abreu Alves. - Rio de Janeiro, 2010.

152 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2010.

Bibliografias: 99 - 105

1. Políticas públicas. 2. Gestão democrática. 3. Educação ambiental. 4. Praxis  
pedagógica. I. Título.

CDD 370



**Estácio**

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**GESTÃO ESCOLAR E A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

elaborada por

**BEATRIZ DE ABREU ALVES**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 28 de outubro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

  
Profª Drª Inês Ferreira de Souza Bragança  
Presidente  
Universidade Estácio de Sá

  
Profª Drª Wânia Regina Coutinho Gonzalez  
Universidade Estácio de Sá

  
Profª Drª Mairce da Silva Araújo  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ao meu marido Roberto,  
grande incentivador, cúmplice e mecenas.

A meu filho Gabriel, tudo em minha vida.

Aos meus pais e sogros, que possibilitaram  
meu caminhar até aqui e especialmente,  
ao meu pai, que tenho certeza, estaria orgulhoso,  
se pudesse compreender este momento.

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Inês Bragança, pela presença tranqüilizadora, estimulante e compreensiva, que muito ajudou neste percurso e que também despertou em mim o desejo de continuar trilhando os tortuosos, porém instigantes, caminhos da pesquisa em educação.

Ao professor Victor Novicki, a quem admiro e respeito, e que direcionou meus primeiros passos nessa aventura investigativa, numa visão crítica, transformadora e emancipatória.

As componentes da Banca Examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Gonzalez e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mairce Araújo, por se disponibilizarem a contribuir com este momento culminante e fundamental da minha vida como educadora / pesquisadora.

A todos os Professores do Mestrado em Educação da UNESA, pela competência e relevância dos temas tratados em suas disciplinas, e em especial à Prof.<sup>a</sup> Lúcia Vilarinho, cujos conselhos e dicas jamais serão esquecidos.

Aos colegas de mestrado e atualmente, amigos muito especiais, Adérito Pimenta e Maria das Dores Bernardo, por todo o coleguismo, apoio e carinho que dividimos durante o curso.

A equipe de direção da E. M. Frederico Trotta e aos professores regentes, que mais do que colaboradores nesta dissertação, permitiram que eu fizesse parte, mesmo que por um breve tempo, de seu cotidiano, fazendo da escola um “livro aberto”, cuja leitura enriqueceu este trabalho.

Ao professor José Luiz Vilas Bôas, pela amizade surgida e pela relevante contribuição a minha pesquisa.

A todos os meus ex-alunos, “meus pequeninos”, por quem sempre procurei dar o que de melhor possuía e com quem pude crescer e me transformar, durante esses 25 anos de magistério.

E, finalmente, a minha família, que ao demonstrar amor, compromisso e perseverança, me tornou uma pessoa melhor, capaz de agradecer a Deus por todos os dias da minha vida.

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me Dio dos luceros, que cuando los abro  
Perfecto distingo lo negro Del blanco  
Y en el alto cielo su fondo estrellado  
En las multitudes el hombre que yo amo.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el oído, que en todo su ancho  
Grava noche y día grillos y canarios  
Martillos, turbinas, ladridos, chuvascos  
Y la voz tan tierna de mi bien amado.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado el sonido y el abecedario  
Con él las palabras que pienso y declaro  
Padre, amigo, Hermano y luz alumbrando  
La ruta del alma del que estoy amando.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado La marcha de mis pies cansados  
Con ellos anduve, ciudades y charcos  
Playas y desiertos, montaña y llano  
Y la casa tuya, tu calle y tu pátio.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me dio el corazón, que agita su marco  
Cuando miro el fruto del cerebro humano  
Cuando miro el bueno tan lejos del malo  
Cuando miro el fondo de tus ojos claros.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto  
Así yo distingo dicha de quebranto  
Los dos materiales que forman mi canto  
Y el canto de ustedes que es el mismo canto  
Y el canto de todos que es mi propio canto.*

*Gracias a la vida que me ha dado tanto.*

## RESUMO

A presente dissertação objetiva compreender os fatores relacionados à gestão escolar que contribuem para a efetivação da Educação Ambiental (EA), no fazer pedagógico da Escola Municipal Frederico Trotta, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), reconhecida, neste âmbito, como uma escola que desenvolve a EA. O desenvolvimento da pesquisa tomou como referência dois eixos teóricos, gestão e educação ambiental, desdobrados na análise da descentralização, autonomia e interdisciplinaridade. A metodologia ancorou-se numa abordagem qualitativa da pesquisa em educação, numa perspectiva crítica, por meio de análise documental, revisão de literatura e mergulho no cotidiano da referida escola. As políticas públicas e as recomendações das conferências internacionais sobre EA ampararam a pesquisa, além dos pressupostos teóricos referentes à gestão democrática e à EA, de acordo com a Matriz da Equidade, auxiliados por Paulo Freire, Genebaldo Dias, Moacir Gadotti, Mauro Guimarães, Philippe Layrargues, Carlos Frederico Loureiro, Heloisa Lück, Edgar Morin, entre outros. A pesquisa focou as concepções de meio ambiente e de EA; as relações entre SME, 7ª CRE e escola na execução das políticas educacionais, particularmente em relação à EA; a participação dos professores na gestão escolar e nas atividades relacionadas à EA; e, a relação escola-comunidade. Os documentos e entrevistas tiveram o olhar da análise de conteúdo. As considerações finais da pesquisa apontaram um caráter crítico, emancipatório e transformador, da escola, caracterizado em seus projetos, planejamentos e dizeres, porém, o trabalho aponta impedimentos, onde, as idéias são bloqueadas. Quanto à EA, percebemos que existiram anos produtivos e inovadores, com liberdade de criação e de opção, mas que hoje, os gestores da escola se confrontam com as demandas dos órgãos centrais do sistema que parecem substituir a experiência vivida pela escola por uma equivalência das unidades da Rede Municipal, delimitando conteúdos, índices de aprovação e exacerbando os trâmites burocráticos. O mergulho na escola levou-nos, a uma multiplicidade de concepções e fazeres, que atravessam o cotidiano de gestores e professores. Felizmente, entre muitos movimentos de reprodução do instituído, percebemos fazeres de resistência que nas pequenas brechas abrem novos caminhos.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Gestão Democrática, Educação Ambiental, Práxis Pedagógica.



## ABSTRACT

This dissertation aims to understand the factors related to school management that contribute to the effectiveness of Environmental Education (EE) in the pedagogical practice in the case of the Municipal School Frederick Trotta of the Municipal Education Secretariat of Rio de Janeiro (EMS), recognized, in this context, as a school that develops the EA. The research development took two theoretical strands, management and environmental education, deployed in the analysis of decentralization, autonomy and interdisciplinary. The methodology is anchored in a qualitative research in education, a critical perspective, through document analysis, literature review and diving daily at this school. Public policies and recommendations of international conferences on EA bolstered the research, beyond the theoretical assumptions regarding the EA and democratic management in accordance with the Matrix Equity, aided by: Paulo Freire, Genebaldo Dias, Moacir Gadotti, Mauro Guimarães, Philippe Layrargues, Carlos Frederico Loureiro, Heloisa Lück, Edgar Morin, among others. The research focused on the concepts of environment and EA; the relationships between EMS, 7th CRE and school in implementation of educational policies, particularly regarding the EA teacher participation in school management and activities related to EA, and the school-community. The documents and interviews focused on the content analysis. As for EA, we realized that there were years productive and innovative, where the main flag was creative freedom and expression, but today, school managers are faced with several demands from the central organs of the system that seem to replace the real experience of school for an equivalence of Municipal units, defining content, approval ratings and exacerbating bureaucratic procedures. The final considerations of this research showed a critical nature, emancipatory and transformative; the school aims to featured in their projects, plans and sayings, however, the work points impediments, where ideas are blocked. The dip in the school, focused on environmental education and management practices, took us to a diversity of conceptions and practices, going through the routine of teachers, students, coordinators, directors, employees. Fortunately, among the many movements of reproducing the set, we realized that practices of resistance in small gaps open up new paths.

Keywords: Public Policy, Democratic Management, Environmental Education, Pedagogic Práxis.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEAMP – Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca  
COMLURB – Companhia Municipal de Limpeza Urbana  
CRE – Coordenadoria Regional de Educação  
DED – Divisão de Educação (da CRE)  
DEMEC – Delegacias Regionais do MEC  
DISCA – Diagnóstico SocioCulturalAmbiental  
DO – Diário Oficial  
INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MMA – Ministério do Meio Ambiente  
MRJ – Município do Rio de Janeiro  
ONG – Organização não governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PACA – Projeto Aprendendo Com a Árvore  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEEA – Programa Estadual de Educação Ambiental  
PEJA – Programa Educação de Jovens e Adultos da SME  
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental  
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação  
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
SISNAMA – Sistema Nacional de Meio Ambiente  
SMEA – Sistema Municipal de Educação Ambiental  
TEASS – Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Unced – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento  
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
	Trajetória da pesquisadora .....	10
	Considerações iniciais .....	11
2	<b>LEGISLAÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO: CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES</b> .....	19
2.1	Legislação: contextualização da pesquisa .....	19
2.2	Referencial Teórico: reflexões sobre gestão democrática e educação ambiental .....	26
2.2.1	O contexto econômico e seus reflexos na educação .....	26
2.2.2	Administração ou Gestão? Reflexos sobre a autonomia escolar .....	28
2.2.3	A inserção da Educação Ambiental no contexto do ensino formal: visões e orientações .....	42
2.2.3.1	Trilhas conceituais práticas e metodológicas .....	43
3	<b>A PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS</b> .....	54
3.1	Percursos autobiográficos e encontro com a temática da pesquisa .....	54
3.2	O trabalho de campo: primeiros contatos .....	57
3.3	Reflexões sobre a metodologia .....	61
4	<b>MERGULHO NO COTIDIANO DA E. M. FREDERICO TROTTA</b> .....	64
4.1	Introdução: contatos com as gestoras da escola e com os projetos de educação ambiental desenvolvidos .....	64
4.2	As entrevistas .....	65
5	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	69
5.1	Método para a análise dos documentos e entrevistas .....	69
5.2	A práxis da educação ambiental na E. M. Frederico Trotta .....	69
5.3	O Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, os Planejamentos e os Projetos – a presença da educação ambiental .....	70
5.4	Gestão escolar e a educação ambiental: análise das entrevistas .....	75
5.5	Entrevistas com os professores regentes .....	76
5.6	Entrevistas com os gestores .....	85
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
	<b>ANEXOS</b> .....	106
	Anexo A: Diagnóstico SocioCulturalAmbiental (DISCA) .....	107
	Anexo B: Quadro da análise das entrevistas com os gestores .....	115
	Anexo C: Quadro da análise das entrevistas com os professores regentes .....	131
	Anexo D: Roteiro das entrevistas com os professores regentes .....	147
	Anexo E: Roteiro da entrevista com o ex-diretor .....	149
	Anexo F: Roteiro da entrevista com a atual diretora .....	153

# 1 INTRODUÇÃO

## Trajetória da pesquisadora

Toda pesquisa tem uma história para contar e a escolha de um trabalho que envolvesse gestão e educação ambiental não foi obra do acaso. Com mais de 25 anos dedicados ao magistério, com longos períodos em funções ligadas diretamente à direção de escolas, a pesquisadora teve oportunidade de ver os dois lados da moeda, o extraclasse e a regência. Associado a essas experiências, um fato acontecido antes do início desta aventura pedagógica, que foi a graduação em Engenharia Florestal com o forte perfil ambiental, dado através das disciplinas optativas, que são aquelas que tendem a mostrar o lado pessoal que damos à nossa formação, além de todos os cursos de extensão e pós-graduações direta ou indiretamente ligados ao meio ambiente. A opção de procurar mais uma graduação, desta vez, uma licenciatura que solidificasse a carreira de professora, mais uma vez não fugiu das reflexões ambientalistas, pois o curso procurado foi o de Geografia, que permite uma verdadeira viagem ecológica.

Os momentos mais férteis da carreira, no magistério, foram sem dúvida alguma a participação em capacitações ligadas a projetos como o PACA (Projeto Aprendendo Com a Árvore), que foi realizado em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e como o Projeto Tom da Mata, em parceria com Furnas. Também as capacitações junto ao CEAMP (Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca) e ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro e a participação em atividades organizadas pela ONG Instituto Terra Azul localizada na Ilha da Gigóia, Barra da Tijuca, foram fundamentais para que a paixão pela educação ambiental fizesse, cada vez mais, parte indissociável das práticas pedagógicas desta professora / pesquisadora.

Encontrar, no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, uma linha de Pesquisa – Políticas Públicas e Gestão –, daria “asas” para que fosse alçado o vôo pelas teorias (concepções) e práticas que sustentam a educação crítica, transformadora e emancipatória, favorecendo trilhar o caminho de cada vez mais ser capaz de transformar e transformar-me. E não foi difícil, a partir daí, delimitar o foco de estudo, e tentar fazer a ponte entre a gestão e práxis da educação ambiental, dois assuntos apaixonantes.

## Considerações iniciais

Ao percorremos a trajetória da Educação Ambiental (EA), começando pelas conferências internacionais e, a partir delas, os caminhos traçados em nosso país, podemos observar a importância da educação formal, ou seja, a desenvolvida nas escolas, independente do nível (superior, médio ou fundamental) para sua disseminação na sociedade. A esse respeito, Carol (2002, p. 141) destaca:

Uma das principais conclusões da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972) foi a de considerar que os problemas ambientais somente poderiam ser resolvidos se houvesse uma educação da população. No relatório final, já se destacava o papel fundamental da escola como transmissora dos novos valores para que os alunos, futuros cidadãos, pudessem encarar com êxito os desafios ambientais.

Veiga et al. (2005, p. 7) desenvolveram um estudo solicitado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), visando “entender melhor como a Educação Ambiental é processada e significada nos diferentes contextos escolares e interpretar qualitativamente a inserção da Educação Ambiental no ensino fundamental”, o que permitiu a geração de indicadores sobre a dinâmica da Educação Ambiental nos municípios brasileiros. Nesse documento, constatam que a EA se apresenta de três formas distintas nas escolas: Projetos (PR), Disciplinas Especiais (DE) e Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas (ITAD)<sup>1</sup>. As informações foram retiradas do Censo Escolar, abrangendo o período entre 2001 e 2004, e apontavam um crescimento de 90% para PR e DE. De acordo com as recomendações das conferências internacionais (DIAS, 2000, p.106) e da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), que detalharemos no decorrer desta introdução, a EA deveria ser inserida no contexto escolar justamente na forma que menos apresentou crescimento, a de Inserção da Temática Ambiental nas Disciplinas, o que atenderia às recomendações sobre transversalidade e interdisciplinaridade.

A inserção acelerada da EA nas escolas de ensino fundamental brasileiras, como vimos anteriormente, levou Lima (2007, p. 1) a contribuir com uma pesquisa, cujo objetivo foi “dar visibilidade a uma ampla diversidade de projetos e práticas de EA desenvolvidos por escolas e professores” e servir “de estímulo a outros professores, seja pelo sucesso de suas práticas, seja pelas lições aprendidas com os erros e dificuldades encontradas”. Da mesma

---

<sup>1</sup> A pesquisa não oferece detalhamento a respeito dessa nomenclatura. Elas foram utilizadas no Censo Escolar da Educação Básica, do INEP, nos anos de 2001 a 2004, desaparecendo nos anos posteriores.

forma, pretendemos, na presente pesquisa, compreender a inserção da temática ambiental em uma unidade escolar, pela ótica dos gestores, que consideramos primordial para que a mesma ocorra da forma preconizada.

Quintas (2000, p. 160) indica a necessidade de superação de uma educação ambiental compartimentada, e assim define o caráter interdisciplinar explicando que

A abordagem interdisciplinar das questões ambientais implica utilizar da contribuição das várias disciplinas (conteúdo e método) para construir uma base comum de compreensão e explicação do problema tratado e, desse modo, superar a compartimentação do ato de conhecer, provocada pela especialização do trabalho científico. Requer, também, construir esta base comum, considerando-se os conhecimentos das populações nela envolvidas, tendo em vista a especificidade do contexto cultural em que são produzidos.

Optamos por esta definição, devido à grande discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade, segundo Santos (2008, p. 562), “por vezes, conflituosos e divergentes.” A autora explica que nas escolas americanas, apesar de existir um amplo movimento em direção à interdisciplinaridade, não há um consenso para o significado mais apropriado e que isto se reflete nas práticas pedagógicas.

Por exemplo, Klein (1990) argumenta que a interdisciplinaridade não é corpo de conteúdos ou assuntos, mas o processo para construção de sínteses integrativas, um processo que se iniciaria com um problema, uma questão, um tópico ou assunto. A interdisciplinaridade consistiria em um processo de construção de conhecimento que se sobrepõe à fragmentação, à especialização e à tendência de produção de um conhecimento híbrido. Em contraste, para Keesey (1998), basta tratar conteúdos, métodos ou utilizar estratégias de pesquisa de diferentes disciplinas para que se produza uma prática interdisciplinar (ibid., p. 562).

Esta discussão permeou as concepções de EA apresentadas no referencial teórico deste trabalho, já que é uma das principais orientações para a prática da mesma, como explicamos adiante.

Não cabe, neste momento, fazermos uma cronologia dos eventos que marcaram a história da EA, no mundo, mas não poderíamos deixar de citar o mais importante, no caso, a Primeira Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental (TBILISI, 1977) que costuma ser apontada como o “marco histórico para a evolução da EA” (DIAS, 2000, p. 104), especialmente no que refere as suas principais recomendações, como a articulação de diversas disciplinas e experiências educativas, a perspectiva interdisciplinar, como já comentamos, e ainda, que “a EA deve vincular-se à legislação, às políticas, às medidas de controle e às decisões que o governo adote em relação ao meio ambiente”.

Outro autor, Layrargues (2004, p. 2), destaca, também, como uma das principais recomendações de Tbilisi, que a resolução de problemas ambientais locais devem se configurar como elemento aglutinador da construção de uma sociedade sustentável,

Surge então a estratégia da resolução de problemas ambientais locais, na busca de uma aproximação do vínculo entre os processos educativos e a realidade cotidiana dos educandos, onde a ação local representa a melhor oportunidade tanto no enfrentamento dos problemas ambientais, como da compreensão da complexa interação dos aspectos ecológicos com os político-econômicos e socioculturais da questão ambiental. [...] o educador deve priorizar em sua prática a pauta dos problemas locais que afetam as suas comunidades.

Observando estes aspectos, podemos dizer que a legislação brasileira nada deixa a desejar. Temos, em todas as esferas leis, resoluções, normas e programas que procuram dar essas orientações, como veremos no capítulo referente à legislação. Mas, a distância existente entre as orientações governamentais e as práticas nas escolas, parece favorecer uma perda da qualidade no desenvolvimento da EA, melhor dizendo, no caminho percorrido algumas coisas vão sendo deixadas de lado.

Podemos encontrar nos documentos oficiais como leis, normas e resoluções, orientações para desenvolver a EA, como por exemplo, a Lei Nº 9.795 de 27/4/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), onde podemos destacar que a EA é considerada um componente essencial e permanente da educação nacional, em todos os níveis, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

Complementando essa Lei Federal, a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro sancionou a lei que institui a política de educação ambiental e cria o Programa Estadual de Educação Ambiental (PEEA), no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. É a Lei Nº 3325, de 17 de dezembro de 1999, que mantém as principais orientações da lei federal (RIO DE JANEIRO, 1999).

O município do Rio de Janeiro, somente em dois de abril de 2008, vai instituir o Sistema Municipal de Educação Ambiental (SMEA), em consonância com a legislação federal e estadual, através da Lei Nº 4.791 (MRJ, 2008). Esta lei reitera, em seus artigos, o caráter transdisciplinar de formação; a educação ambiental como componente essencial e permanente da educação; e a capacitação de educadores de todos os níveis e modalidades de ensino, entre outras orientações, que servirão de apoio durante o desenvolvimento desta pesquisa. Essa lei é mais detalhada do que as de âmbitos, federal e estadual.

Pensando em termos gerais de educação no sistema brasileiro, Soares (2005, p. 46) destaca que na Constituição Federal de 1988, o artigo 210, procura assegurar uma formação

básica comum, com conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A mesma autora também cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que “considera ser incumbência da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma que se assegure a formação básica comum (art. 9º, IV)”. Quando Soares (2005, p. 44) cita Nilda Alves (1988, apud Soares, 2005, p. 44), procura chamar a atenção para o fato de que a lei fala em diretrizes e não em parâmetros curriculares nacionais, afirmando que o que encontraremos “noções de *base nacional comum e diretrizes* – art. 26, 27 e 36 quanto à educação básica;” e que “mesmo diante de uma lei que propunha uma “base nacional comum”, o governo brasileiro optou por estabelecer “parâmetros curriculares nacionais” (PCN)”.

Soares (2005, p. 44) ainda adverte que a criação dos PCNs é resultado de compromissos assumidos pelo governo brasileiro em encontros internacionais. Isto pode ser confirmado no volume referente à apresentação dos PCNs onde, entre outros aspectos, destaca-se que

[...] num contexto mundial, marcado pela interdependência crescente entre os povos, pressupõe-se que é preciso aprender a vivermos juntos no planeta. Mas como fazê-lo se não formos capazes de viver em nossas comunidades naturais de pertinência: nação, região, cidade, bairro, participando da vida em comunidade? (MEC/SEF, 1998, p. 15).

A formulação desses parâmetros levou em conta as propostas curriculares dos estados e municípios, contando com a participação de instituições, técnicos, especialistas, pesquisadores e educadores de todo o Brasil.

Na justificativa para a elaboração dos Temas Transversais dos PCNs é dito que “a escola não muda a sociedade” (ibid., p. 23), podendo tornar-se além de um espaço de reprodução, um espaço de transformação, partilhando seu projeto democrático com outros segmentos da sociedade, já que considera a relação educativa como uma relação política, onde a estrutura escolar, a inserção e o relacionamento da escola com a comunidade, as relações entre os trabalhadores da escola, a distribuição de responsabilidades e poder decisório, as relações entre professor e aluno, o reconhecimento dos alunos como cidadãos e a relação com o conhecimento, e que “por isso a questão da democracia se apresenta para a escola assim como se apresenta para a sociedade”.

Assim sendo, a inclusão da temática do meio ambiente como tema transversal dos currículos permeando, conforme as orientações da legislação em vigor, toda a prática educacional, principalmente porque a questão ambiental vem tomando um caráter cada vez



mais urgente é totalmente pertinente e pode ter uma abrangência maior do que a que um observador comum possa detectar, ou seja, além do caráter imediato das práticas educativas, o permanente e transformador, que nelas estão embutidos.

As recomendações das conferências internacionais e da política educacional brasileira, como também as transformações da sociedade no decorrer dos últimos anos, lançam desafios à gestão escolar: interdisciplinaridade, transversalidade, resolução de problemas locais, concepção de meio ambiente, formação de professores, entre outros. Lück (2000, p. 11), faz uma análise desses desafios, chamando a atenção para as ênfases dadas à gestão a partir da Constituição Federal de 1988, quando se fala em “democratização da educação<sup>2</sup>”. As demandas sociais exigem hoje, mais do que em outros tempos, esforços da escola no sentido de adotar concepções e práticas interativas, participativas e democráticas

Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos (ibid., p. 12).

Para Oliveira (2001, p. 91), “a questão da democratização da educação pública, embora não seja nova, encontra-se ainda muito distante de ser equacionada.” A autora começa apontando razões para as dificuldades encontradas, como a separação entre educação básica e superior, que torna o termo sistema, impróprio “já que a primeira é básica porque constitui a base necessária para se chegar ao topo, ou seja, constitui-se em infra-estrutura para a segunda que seria superior”.

Lembra-nos Lück (2000, p. 13), que a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, coloca a educação como dever do Estado e da família, e no Art. 208, § 1º, que ela é direito público subjetivo, afirmando que

[...] Essa dissociação entre direitos de uns e deveres de outros, ao perpassar a sociedade como um todo, produz na educação, diretores que não lideram, professores que não ensinam, alunos que não aprendem, todos esperando que o “outro” faça alguma coisa, para resolver os problemas ou dificuldades, inclusive os ocupantes de posições no sistema de ensino (ibid.).

Essa seria, de acordo com a autora, uma cultura de determinismo e dependência. Mas, parafraseando-a, os sistemas e estabelecimentos de ensino são organismos vivos e dinâmicos, com uma rede de relações entre seus atores, numa sociedade já dita anteriormente, como em contínua transformação, num “contexto socioeconômico-cultural marcado não só pela

---

<sup>2</sup> Constituição Federal da República, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, Art. 206, VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (BRASIL, 1988)

pluralidade, como pela controvérsia que vêm, também, a se manifestar na escola” (LÜCK, 2000, p. 14).

Muda o enfoque de administração pelo de gestão, que de acordo com a mesma autora, é uma mudança de atitude e de orientação conceitual, onde ocorrerão “transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica”, onde até mesmo fatores que passam uma impressão negativa como incertezas, ambigüidades, tensões e conflitos, serão oportunidades de crescimento. O papel do gestor passa a ser o de articulador de um projeto coletivo. Ele deve fazer as articulações levando em conta o contexto cultural e a peculiaridade de cada ambiente, sabendo que essa é sua mais poderosa arma de transformação e, que esse contexto cultural, através de professores, funcionários, alunos, pais e comunidade está em processo de formação e construção.

Sendo assim, o diretor passa a ser o gestor da dinâmica social e que, segundo Lück (2000, p. 16), “em suas ações localizadas tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais”.

Desta forma, percebemos como a educação ambiental (EA) cabe neste contexto, onde os educadores deverão considerar a temática ambiental interligada às outras áreas do currículo e à necessidade de serem tratadas de modo integrado, não só entre si, mas entre si e o contexto histórico e social em que as escolas estão inseridas, conforme orientação dos PCN.

A metodologia de ação, indicada para a EA, na perspectiva de formação de um aluno reflexivo e crítico e de uma escola que participa dos problemas comunitários é ressaltada por Gonçalves (1984 apud GUIMARÃES, 1995, p. 23) que aponta essa forma ativa de “escola aberta e participativa” onde “as atividades desenvolvidas em relação ao meio ambiente permitirão a abstração de valores muito mais duradouros do que os que têm conseguido a escola dita tradicional”.

O que observamos, é que a EA tem estado à margem do fazer escolar, como prática estanque, como pequenos projetos direcionados a momentos descontextualizados, ou como prática individualizada. Sabemos que podem existir diversos entendimentos sobre o que é EA, podendo se apresentar numa perspectiva conservadora, inserida num contexto hegemônico, ajustada aos paradigmas da sociedade moderna e incapaz de causar um estranhamento que a leve a fazer diferente, como destaca Guimarães (2004, p. 112-113). Gostaríamos de completar essa idéia com o que ele próprio explica

A escola, ao imprimir em seu cotidiano, por meio das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das estruturas curriculares, a lógica da fragmentação, da individualização atomística de professores e alunos, descontextualizada e não-questionadora, dificulta o estabelecimento de nexos e uma compreensão mais complexa da problemática ambiental. Reproduz-se na escola, como reflexo da sociedade, o que Morin denomina de “paradigma da disjunção” (ibid.).

Ou ainda, na perspectiva crítica, que é um movimento que está em construção, que ainda não é predominante no sistema e que busca “transformar o cotidiano escolar” (ibid.). Nesse caminhar crítico, todos os atores envolvidos no processo devem sentir-se capazes não só de apontar as questões, mas também de se colocarem como interventores, assumindo “uma perspectiva transformadora, política, do processo educativo e, conseqüentemente, formadora de cidadãos ativos” (ibid.).

Se existe uma escola que se destaca como uma “escola que faz educação ambiental”, parafraseando Lima (2007, p. 1), por que outras não o conseguem, apesar das recomendações, orientações e propostas geradas pelo governo federal, estadual e municipal? Procuramos então, neste trabalho, conhecer a história e a dinâmica de uma escola municipal do Rio de Janeiro, considerada, pelo órgão central do sistema, como referência no campo da educação ambiental (EA). Como os gestores e professores desta escola se posicionam e desenvolvem seu trabalho? Quais as concepções de sustentabilidade, de meio ambiente e de educação ambiental que norteiam esse trabalho? Essas questões instigaram o desenvolvimento da presente pesquisa.

Para trilharmos este caminho, amparados pela visão de uma pesquisa qualitativa, fomos a campo, esmiuçamos o dia a dia da escola, vasculhamos seus documentos e interagimos com os professores e gestores. Procuramos, numa farta bibliografia, autores que nos guiassem e nos fizessem compreender toda a riqueza educativa que uma escola possui.

O presente trabalho está dividido em capítulos seqüenciais, que penetram na temática pouco a pouco, de forma que consigamos alinhar as idéias que poderão nos levar aos objetivos desejados. Após esta introdução, segue-se o capítulo referente à legislação e ao referencial teórico. Nele discutimos tanto as leis relativas à educação em si, quanto a que se refere à EA, não esquecendo é claro, de fazer as devidas pontes entre esta e os grandes eventos mundiais, responsáveis por despertar a necessidade de um fazer ambiental, servindo de amparo às questões levantadas durante o trabalho de campo e a análise dos dados obtidos. Quanto ao referencial teórico, discutiremos os nossos principais eixos norteadores, que são a gestão e a EA, além da descentralização da educação, da autonomia escolar e da

interdisciplinaridade, buscando contrapor à visão reducionista, as concepções da Matriz da Equidade, que dão ênfase às relações sociais como princípio da sustentabilidade e associam o modo de produção capitalista à raiz da desigualdade social e da degradação ambiental, segundo Deluiz e Novicki (2004, p.19-29), que refletirão a abordagem e a prática educacional de forma crítica, emancipatória e transformadora.

Estando devidamente embasados, passamos a apresentar a pesquisa. Dividimos em três capítulos, onde o primeiro deles fará a apresentação da metodologia e do trabalho de campo, o segundo, o relato sobre a experiência de pesquisa no cotidiano da escola e, finalmente, o terceiro, a análise do material que reunimos.

Nas considerações finais, apresentamos as reflexões construídas a partir de toda essa aventura no mundo da investigação. Algumas respostas, talvez. Muitos encontros e desencontros entre teoria e prática / vontade e possibilidade, com certeza. E, além disso, a ânsia de penetrar cada vez mais nesse cotidiano riquíssimo do fazer pedagógico.

## **2 LEGISLAÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO: CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÕES**

### 2.1 Legislação: contextualização da pesquisa

Neste item, focalizaremos uma dimensão fundamental para contextualização da pesquisa: as legislações que orientam os ministérios e as secretarias de educação e meio ambiente, assim como momentos importantes do histórico da educação ambiental (EA), não só em nosso país, como também no mundo. É preciso fazer a interconexão entre as orientações para o ensino formal e para a EA, assim como contextualizá-las de acordo com os fenômenos que de alguma forma possam tê-las motivado. Essa análise poderá nos mostrar o quanto a legislação direciona o trabalho para o desenvolvimento de uma gestão da educação, de forma descentralizada e autônoma, respeitando inclusive, a diversidade regional e a necessidade de cada sistema e até mesmo de cada unidade de ensino, conforme alguns autores têm apontado<sup>3</sup>.

Inicialmente faremos um breve histórico da preocupação do homem com o meio ambiente. Para isso vamos nos reportar ao período pós Primeira Revolução Industrial, considerando que até nesse momento o ser humano não havia desenvolvido atividades que pudessem afetar de maneira mais intensa o meio ambiente. A forma de produção que surgiu a partir dessa transformação nos meios de produção, aceleraria o consumo de matérias-primas e energia fornecidas pela natureza, assim como transformaria cada vez mais o espaço ocupado pelo homem como, por exemplo, com a aceleração da urbanização.

Com a descoberta da utilização do petróleo tanto como fonte de energia como fonte de matérias-primas para a indústria, ocorre uma nova fase na Revolução Industrial e com ela há um novo crescimento no consumo mundial, principalmente pós Segunda Guerra Mundial, quando as principais potências precisavam recuperar suas economias e reconstruir os países que por ela foram afetados, livrando-se principalmente de suas dívidas externas.

Em 1952, na Inglaterra, ocorre a 1ª grande catástrofe ambiental. Apesar da abordagem reducionista que, segundo Novick (2008), não menciona as dimensões social, política, cultural e econômica, a partir desse fato, o ensino de Ciências toma uma nova face e em 1965 surge a expressão Educação Ambiental na Grã-Bretanha. No final dos anos 1960, registra-se a fundação do Clube de Roma, conjunto de países economicamente ricos, que em 1972

---

<sup>3</sup> Cf. MACHADO, 2002; ARRETCHE, 2002; NOGUEIRA, 1997.

propõem, *Os limites do crescimento*, documento que faz uma projeção do futuro e o provável colapso da humanidade.

Os anos 1970 são marcados pelo interesse dos países do mundo todo em discutir as idéias em torno da educação ambiental (EA), começando pela Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (Conferência de Estocolmo, em 1972), que pode ser destacada como o marco inicial dessas discussões, como cita Pedrini (1997, p. 25), onde são abordados temas como desenvolvimento e ambiente, surgindo o conceito de ecodesenvolvimento e o Programa Internacional de Educação Ambiental. A EA pela primeira vez foi “reconhecida como essencial para solucionar a crise ambiental internacional, enfatizando a priorização em reordenar suas necessidades básicas de sobrevivência na Terra” (ibid., p.26).

Os representantes brasileiros, na Conferência de Estocolmo, reagem à proposta de limite ao desenvolvimento, sugerida pelo documento do Clube de Roma e aclamam “bem vinda a poluição”, já que esta representa dólares, desenvolvimento e empregos. São colhidos os frutos dos mega projetos como Carajás e Tucuruí, na forma de degradação ambiental, assim como os sérios problemas causados pela instalação de um imenso parque industrial em Cubatão, cidade do litoral paulista, originalmente coberta pela mata Atlântica, que, em nome do progresso, passou a abrigar usinas, refinarias, fábricas de fertilizantes e outros produtos químicos, conforme nos relata Pedrini (ibid., p.26) ao analisar os fatos ocorridos na ocasião citada.

Por pressão do Banco Mundial, em 1973 é criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no âmbito do Ministério do Interior, que, entre outras atividades, começa a fazer EA. Nesta década acontecem, ainda, dois grandes eventos que enfocam a EA. O primeiro deles, de acordo com Dias (op. cit., p. 101), é o Encontro de Belgrado, em 1975, que estabelece com o documento intitulado “Carta de Belgrado”, as metas e princípios da EA, colocando-a de forma contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. Conforme escreveu Pedrini (1997, p. 26), a Carta de Belgrado

[...] preconizava uma nova ética planetária para promover a erradicação da pobreza, analfabetismo, fome, poluição, exploração e dominação humanas. Censurava o desenvolvimento de uma nação às custas de outra, buscando-se um consenso internacional.

Além desses importantes enfoques, esse encontro de países motivou a UNESCO<sup>4</sup> na criação do Programa Internacional de Educação Ambiental que até hoje vem atuando no

---

<sup>4</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

sentido de incentivar e divulgar os trabalhos desenvolvidos nos diversos países, além de promover eventos de EA.

O segundo evento, e também considerado um marco para a EA (DIAS, 2000, p. 104; PEDRINI, 1997, p. 27), é a Conferência de Tbilisi, em 1977, a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, estabelecendo os princípios, objetivos e diretrizes, orientadores da EA, remarcando seu caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador, com ênfase na explicitação das causas da degradação ambiental

[...] a defesa e a melhoria do meio ambiente para as gerações presentes e futuras constituem um objetivo urgente à humanidade. Para que se chegue a isso, deverão ser adotadas novas estratégias, incorporando-as ao desenvolvimento, o que representa, especialmente nos países em desenvolvimento, o requisito prévio de todo avanço nessa direção. A solidariedade e a equidade nas relações entre as nações devem constituir a base da nova ordem internacional e contribuir para a reunião, o mais cedo possível, de todos os recursos existentes.

(...) a educação deve desempenhar uma função capital com vistas a criar a consciência e a melhor compreensão dos problemas que afetam o meio ambiente. Essa educação há de fomentar a elaboração de comportamentos positivos de conduta com respeito ao meio ambiente e a utilização dos recursos pelas nações.

A EA deve dirigir-se a pessoas de todas as idades, a todos os níveis, na educação formal e não-formal (DIAS, 2000, p. 105).

A partir daí, uma série de encontros e seminários acontecem em diversas partes do mundo, até que, em 1987, em Moscou, o Congresso Internacional em Educação e Formação Ambientais, da UNESCO-PNUMA<sup>5</sup>, realiza a avaliação dos avanços e das dificuldades desde Tbilisi, reafirmando os princípios de EA e assinalando a importância e necessidade da “pesquisa e da formação em Educação Ambiental” conforme destacou Dias (ibid., p. 140).

Para que esses princípios fossem realmente objetivados, segundo Pedrini (op. cit., p. 29), “A EA deveria preocupar-se tanto com a promoção de conscientização e transmissão de informações, como o desenvolvimento de hábitos e habilidades [...]. Portanto, objetivar modificações comportamentais nos campos, cognitivo e afetivo.” Se fez necessária uma nova reorientação e um novo plano de ação, que envolveriam treze prioridades. Essas prioridades citavam currículos, recursos institucionais, avaliações, capacitações de docentes e alunos dos cursos de turismo, a mídia, e até informações sobre a legislação ambiental.

Até aquele momento, no Brasil, nada havia saído do papel e às vésperas do Congresso de Moscou, foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Parecer 226/87 do conselheiro Arnaldo Niskier, em relação à necessidade de inclusão da EA nos currículos

---

<sup>5</sup> Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

escolares de 1º e 2º graus, atuais ensinos fundamental e médio, com as abordagens de Tbilisi. Novicki (2008a, p. 3) assinala que “chegávamos à II Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental sem que tivéssemos iniciado nem mesmo o desenvolvimento de recursos institucionais para a prática da EA em nossas escolas”.

Foram-se os anos 1980. A partir daqui, o nosso estudo passa a se interessar por mais detalhes. O ponto de partida, ou seja, a chave mestra da legislação será a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Sendo assim, veremos como o estado e o município do Rio de Janeiro passaram a organizar suas secretarias, que leis acompanharam o que foi determinado pela Carta Magna brasileira, sem deixar de fazer as devidas pontes com os acontecimentos mundiais.

Na CF/88, o Artigo 225, Capítulo VI – Do Meio Ambiente, Inciso VI, destaca e ratifica a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, conforme destacado por Novicki (2008a, p. 4):

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público.

(...)

VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; (CF/88).

Para cumprimento dos preceitos constitucionais, leis federais, decretos, constituições estaduais e leis municipais, determinaram a obrigatoriedade da EA.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), disposta na Lei Nº 9.795/99 como Atos do Poder Legislativo, define a EA e indica, entre outras medidas, que esta deve ser promovida nas instituições educativas integrada aos programas educacionais por elas desenvolvidos. Vale destacar

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual



e cultural (BRASIL, 1999).

Na legislação estadual, a EA é destacada na Lei Nº 3325, de 17 de dezembro de 1999, que institui a política estadual de educação ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental e complementa a lei federal citada no parágrafo anterior, no âmbito do estado do Rio de Janeiro. Essa lei segue os mesmos passos da lei federal, definindo EA, destacando que todos têm direito a essa educação, que ela deve ser promovida em todos os níveis de ensino e assim por diante. No seu Art. 23, determina que

Os municípios, na esfera de sua competência e nas áreas de sua jurisdição, definirão diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Estadual de Educação Ambiental (RIO DE JANEIRO, 1999).

O município do Rio de Janeiro, quase uma década depois, através da Lei Nº 4.791/08, institui o Sistema Municipal de Educação Ambiental, que, de acordo com a referida lei, está em consonância com a legislação federal e estadual em vigor. No seu Art. 3º, destaca a EA como um componente essencial e permanente da educação municipal e, mais adiante, ao dispor sobre os objetivos da Política Municipal de Educação Ambiental, destaca o seu sentido de urgência e o incentivo a adoção efetiva de alternativas ligadas à sustentabilidade, entre outros.

Dentro destes objetivos, está o de transformar a cidade do Rio de Janeiro em referência internacional como Cidade Sustentável. No §1º do Art. 10, o desenvolvimento da EA aparece, assim, como nas legislações federal e estadual, como uma prática educativa integrada, transdisciplinar, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal. Da mesma forma, o § 2º do mesmo artigo fala sobre privilegiar as questões ambientais locais. Quanto à presença da EA nas escolas, a orientação é a seguinte

Art. 11. A implementação de planos, programas e projetos de educação ambiental formal na rede pública caberá à Secretaria Municipal de Educação, observado o disposto nesta Lei e na legislação em vigor.

§ 1º A educação ambiental não será implantada como disciplina específica no currículo escolar da rede pública municipal, salvo em atividades de extensão, de caráter complementar e extracurricular.

§ 2º As iniciativas de educação ambiental formal implementadas ou apoiadas pelo Poder Público Municipal deverão contemplar, prioritariamente, a educação básica.

(...)

§ 1º Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atenderem adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos do Sistema Municipal de Educação Ambiental.

(...)

Art. 14. O Sistema Municipal de Educação Ambiental compreende a

Secretaria Municipal de Meio Ambiente e a Secretaria Municipal de Educação (MRJ, 2008).

Como podemos ver, em termos legislativos, apesar dos longos prazos entre uma e outra lei, as três esferas estão trabalhando estreitamente.

Entramos na década de 1990, onde o maior destaque é a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Unced), ou Conferência do Rio, ou Rio 92, onde aparecem os conceitos de desenvolvimento sustentável e a criação da Agenda 21<sup>6</sup> (DIAS, 2000, p. 171). Nesta conferência destaca-se o papel da EA na construção da “Cidadania Ambiental”, de acordo com o mesmo autor.

Durante este evento, o Brasil participa na redação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (TEASS), onde é debatido o compromisso da sociedade civil com a EA e o meio ambiente, fruto da Jornada Internacional de Educação Ambiental, um dos eventos mais importantes para a EA, segundo Pedrini (op.cit., p. 30).

Após a Rio 92, destacamos a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em 1994, que, segundo Novicki (2008, p. 5), até 1995 não havia recebido recursos e as universidades não haviam recebido qualquer comunicado da efetividade deste programa. Em 2005, como resultado de um processo de “Consulta Pública” que, de acordo com o MEC/MMA (ibid.), configura a construção participativa do programa e apropriação do mesmo pela sociedade. De acordo com o autor, ele “se tornou uma oportunidade de mobilização social entre os educadores ambientais possibilitando o debate acerca das realidades locais para subsidiar a elaboração ou implementação das Políticas e Programas estaduais de educação ambiental”. Esse programa, assim como, as políticas de EA vistas anteriormente, objetiva promover processos de EA com visão de sustentabilidade, de formação continuada no ensino formal e não-formal, além de outros que enfocam, por exemplo, a Agenda 21, a difusão da legislação ambiental, a produção e disseminação de materiais didático-pedagógicos e a avaliação das ações do ProNEA. Podemos observar que a legislação brasileira acompanha as decisões internacionais.

Com a CE/88, houve a necessidade do surgimento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96). Porém, de acordo com Saviani (2008, p.211),

Especificamente quanto ao currículo o artigo 26 prevê, no ensino fundamental e médio, uma base comum nacional complementada por uma parte diversificada no âmbito de cada sistema de ensino e de cada escola como, de resto, ocorre atualmente. No entanto, não se define qual é a

---

<sup>6</sup> A Agenda 21 foi um dos acordos oficiais internacionais aprovados na “Conferência de Cúpula da Terra, ou Rio 92” (PEDRINI, 1997, p.30).

instância competente para estabelecer a base comum nacional [...]. Levando-se em conta o disposto no inciso IV do artigo nono, trata-se de uma competência a ser exercida pela União, ou seja, o MEC.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (PCNs), que inclui o meio ambiente como tema transversal do currículo do Ensino Fundamental, “perpassando todas as disciplinas” como define Novicki (2008, p. 6), trará à baila a necessidade da capacitação de técnicos para orientar a implantação dos mesmos. Serão criados, através de convênio com a UNESCO, cursos de capacitação em EA para os técnicos das SEDUC’s (Secretaria de Estado de Educação) e DEMEC’s (Delegacias Regionais do MEC) nos estados.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi criada através da Lei 9.795/99, objetivando a conscientização da sociedade sobre a preservação do meio ambiente. Essa política define EA, em seu Art. 1º, como

Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

No Art. 2º, essa política nacional coloca a EA como “um componente essencial e permanente da educação nacional”, seja ela formal ou não-formal, e no Art.3º, que a ela todos têm direito, como processo educativo mais amplo. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto 4.281, de 2002, e destacamos os seguintes artigos

Art. 1º A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade.

Art. 2º Fica criado o Órgão Gestor, nos termos do art. 14 da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, que será dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação. (BRASIL, 2002).

Desta forma, podemos ver que, em termos legislativos, o Brasil tem acompanhado as determinações dos grandes eventos internacionais. A CF/88 abriu o espaço para que estados e municípios instituíssem como uma de suas prioridades, em termos educacionais, a efetivação da EA e, que estes, seguiram essas determinações.

Buscaremos, no presente trabalho, analisar como as orientações legais quanto à EA se efetivaram no cotidiano de uma escola municipal do Rio de Janeiro, bem como as relações entre a gestão e as possibilidades de práticas instituintes nesse campo.

## 2.2 Referencial Teórico: reflexões sobre gestão democrática e educação ambiental

Para o desenvolvimento desta pesquisa tomamos como referência dois eixos teóricos principais que constituem a fundamentação das análises desenvolvidas e caminho para a compreensão das questões abordadas. São eles: gestão e educação ambiental (EA). Durante a apresentação desses eixos, os temas descentralização, autonomia e interdisciplinaridade serão também abordados, por tornarem-se parte fundamental dos mesmos.

Esses eixos estarão entrelaçados na discussão sobre o trabalho desenvolvido na escola selecionada e nos ajudarão a apontar para potencialidades e tensões na questão de como a EA pode incorporar-se ao projeto político pedagógico (PPP) da escola e o papel que os gestores desempenham nessa práxis.

Buscamos, assim, ao longo deste capítulo, discutir cada um dos referidos eixos, situando inicialmente a temática da gestão no contexto da reforma do Estado, empreendida nos anos 1990. A seguir, apresentamos os conceitos de EA e os desafios da interdisciplinaridade.

### 2.2.1 O contexto econômico e seus reflexos na educação

Não podemos deixar passar despercebido o fato de que as transformações no mundo contemporâneo nas esferas econômica, política, cultural e geográfica estão profundamente ligadas ao neoliberalismo e à reestruturação do sistema capitalista mundial, que além de trazer mudanças nos processos de produção – resultado dos avanços científicos e tecnológicos – irão exigir a redução ou limitação do papel do Estado, não só no setor produtivo como em outros que possam influenciar no desenvolvimento do país e na sua capacidade de manter-se num mundo altamente competitivo, onde, os problemas da administração pública, estejam eles ligados a qualquer setor, são associados à adoção do modelo burocrático, como nos indicará alguns autores no decorrer desta discussão. Mas podemos começar ilustrando esse pensamento com as palavras de Lück (2000, p. 12)

Assim é que a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

A reforma do Estado, desenvolvida a partir de 1995, pelo governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, apontava para “a necessidade de criar condições para a

reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais”, ou seja, “de perfil gerencial”, onde “a eficiência da administração pública é vista pela necessidade de se reduzir custos e defende a busca pela qualidade dos serviços prestados ao cidadão, que passa a ser visto como cliente”, segundo palavras de Salerno (2009, p. 29). Concordamos com a autora quando ela destaca a importância do estudo da administração e sua especificidade na educação, para que se possa fazer uma análise do atual contexto educacional, onde teremos “lições do passado que se projetam em nosso presente, refletindo em inspirações prognósticas para o processo que aí está” (ibid., p. 41).

Com isto, a educação não poderia isentar-se das influências do processo de transição pelo qual o mundo está passando e da sua inserção no novo paradigma econômico e social, como destacado por Salerno (ibid., p. 17) “a escola, herdeira de um modelo centralizado de gestão, entra em crise frente aos impactos sociais da reestruturação da nova organização e gestão produtiva, da autonomia, da descentralização e da competitividade das economias globalizadas”, estando a sua evolução diretamente ligada à perspectiva política e social.

Martins (2002, p. 89) aponta as diretrizes internacionais para as reformas dos sistemas de ensino, no que diz respeito ao Banco Mundial e às políticas para a América Latina, onde este organismo afirma que

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 (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 42, apud MARTINS, 2002, p. 90).

Mas as políticas públicas para a promoção dessa educação envolvem o aumento dos gastos públicos e grande dificuldade em fazer chegar às instituições escolares os recursos financeiros e de infra-estrutura consumidos por máquinas burocráticas onerosas e ineficientes. Martins (ibid., p. 100) questiona o fato de se atribuir reformas educacionais e políticas à solução para todos os problemas relacionados a desigualdades sociais, sem se levar em conta seu contexto histórico e a forma como os países se inserem no mercado internacional – divisão internacional do trabalho. Desta forma a autora aponta que “há um consenso sobre a necessidade de a escola ser autônoma enquanto instituição e de que os alunos, enquanto cidadãos, devem também conquistar e exercer sua autonomia”, sob a argumentação de seus maiores defensores, de que conferir maior poder às instâncias locais e regionais promoveria sua independência em relação ao poder centralizador do Estado, “além de propiciar maior eficiência e eficácia ao sistema de ensino” (Ibid., p. 102).

Libâneo, Oliveira e Toshi (2009, p.34) apontam que dentro desse processo, acredita-se que o desenvolvimento social é garantido pelo desenvolvimento econômico, porém

[...] sua orientação economicista e tecnocrática, desconsiderando as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico, gerando problemas sociais como desemprego, fome e miséria, os quais alargam o contingente de excluídos, e ampliando as desigualdades entre países, classes e grupos sociais. Além disso, ressaltam-se problemas globais que atingem todos os países, como a devastação ambiental, o desequilíbrio ecológico, o esgotamento dos recursos naturais e os problemas atmosféricos.

Esta é, segundo os autores, a principal crítica ao neoliberalismo e à imposição de uma reforma dos sistemas educativos que deverão atender a essa orientação, onde “o conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta” (Ibid., p. 34). As reformas nos sistemas de ensino tornam-se uma tendência mundial, principalmente nos países industrializados, porque “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (Ibid., P.35), esta última está ligada à necessidade de professores que viabilizem a política curricular que orientará a política educacional.

### 2.2.2 Administração ou gestão? Reflexos sobre a autonomia escolar.

No caso desta pesquisa, a gestão é o foco direcional do estudo, não existindo dúvidas em relação à importância dos gestores no desenvolvimento de um trabalho de qualidade dentro das escolas. Mas quando falamos em escolas públicas, sabemos que estas fazem parte de um complexo sistema que está ligado aos níveis federal, estadual e municipal de educação. Gomes (2005, p. 283), faz uma comparação interessante do sistema educacional com uma cebola que tem sua estrutura formada através de camadas sequenciais

De fato, o sistema educacional está dividido em camadas: primeiro, abre-se as das diversas redes, depois de órgãos gestores regionais e locais; em seguida, as diferentes escolas e, nestas, as diversas turmas, com seus variados professores e, por fim, os grupos de alunos, com adesão maior ou menor aos objetivos da escola. Desta forma, orientações e normas não passam com facilidade de uma para outra camada.

O sistema educacional envolve, assim, uma complexidade de dimensões e, no contexto da reforma do Estado, observamos grande ênfase nos processos de descentralização e desconcentração, envolvendo a dinâmica dos entes federados e da gestão escolar. Temas como gestão democrática, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, assumiram grande importância no debate acadêmico e na

implementação de políticas públicas. E, nesse sentido, observamos que as novas configurações e dinâmicas do sistema educacional e da gestão escolar têm trazido implicações diretas nas diversas orientações para o desenvolvimento da educação ambiental (EA), foco deste trabalho, perpassando cada nível, sofrendo modificações e adequações, até chegarem ao seu alvo que seria os alunos, futuros cidadãos e formadores de opinião, tanto dentro de sua comunidade e ambiente de trabalho, quanto de sua família.

Os conceitos sobre administração e gestão devem ser definidos, pois vemos o primeiro ligado ao campo teórico e o segundo ao prático, ao que está mais perto das ações de organização. Motta (1997, p. 13) utiliza o termo gestão como sinônimo de administração e gerência, considerando que “este estaria menos desgastado do que aqueles”, que com o passar dos tempos “passaram a revezar-se no grau de importância hierárquica”, ou seja, ora o termo administrador era mais nobre e ora o termo gerente era considerado o de maior nobreza, como ele assim o diz. No Brasil, conforme explica, “o termo gestão passou a ser utilizado para definir o campo da administração e da gerência, novamente para compensar desgastes terminológicos e acrescentar novidades, mas não para significar uma mudança conceitual (Ibid., p. 15)”. Ele acrescenta

Gestão, usado no Brasil como qualificação de formas participativas em administração, era apenas a tradução da terminologia européia [...].

O termo gestão apareceu em qualificativos de formas participativas como co-gestão e autogestão [...].

Acontece que as expressões co-gestão e autogestão chegaram-nos através da terminologia européia, onde gestão é uma palavra mais genérica e engloba administração e gerência, de significados tecnicamente diferentes.

Paro (1994, p. 442) também se refere aos termos gestão e administração, como sinônimos e adota o conceito mais geral, para ambos, ou seja, “a utilização racional de recursos para a realização e fins determinados”, adequando os meios aos fins. Sendo assim, para dissociar os preconceitos dos termos administração e gerência, substitui-se por gestão e dá-se um significado mais amplo ou genérico, englobando a idéia de dirigir e decidir, de forma participativa.

Mas segundo Cury (apud SALERNO, 2009, p. 30), “gestão traz o sentido de produzir, por estar contido no processo de produzir algo em si. [...] a gestão em seu sentido original aproxima-se da democracia e por se tratar de um serviço público, (re) duplica o seu caráter público, (re/pública)”, apontando uma visão da educação que se espera nos tempos atuais, ao sabor do neoliberalismo, onde o aluno é o cliente, que espera um bom produto, não a da educação que se deseja, realmente democrática.

No caso da gestão escolar, para um diretor tornar-se um gestor, Priolli (2008) em seu trabalho, recomenda que ele tenha um papel conciliador, dando “conta de diferentes “gestões”: do espaço, dos recursos financeiros, de questões legais, da interação com a comunidade e do entorno e com a Secretaria de Educação e das relações interpessoais” e, completa, “ele não deverá esquecer que o objetivo maior sempre será a aprendizagem dos alunos”.

Lück (2000, p. 15) indica o emergir de um novo paradigma, que se desenvolve sobre a educação, a escola e a sua gestão, marcado “por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas com a mesma, [...] associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão”, e que “sua prática é promotora de transformações de relações de poder.”

Assim, quando interligamos o conceito de gestão com o papel de um gestor escolar, percebemos que realmente ele transcende às funções administrativas e gerenciais, porque o produto final que é a educação, a formação do aluno, não permite mensurações quantitativas, ou estaremos apenas nos referindo às estatísticas, deixando de lado a qualidade do ensino, que é o objetivo do educador.

Em um de seus livros, Gadotti (2004, p. 35) esclarece que “como o termo “autonomia” se presta a várias interpretações”, sendo assim muito criticado por alguns educadores por prestar-se à desobrigação do Estado em relação à educação, ele prefere, a fim de compreender melhor a organização do trabalho na escola, pressupor “o fato de que hoje uma das formas fundamentais de exercício da opressão é a divisão social do trabalho entre dirigentes e executantes que se reflete diretamente na administração do ensino: uns poucos, fora da escola, detêm o poder de decisão e o controle, enquanto todos os demais simplesmente executam tarefas cujo sentido lhes escapa.”

Por trás do medo da autonomia das escolas está a idéia de que isto possa levar à privatização e à desobrigação do Estado em “oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos (Ibid, p. 37)” ou ainda, que essa autonomia leve

[...] à pulverização, à dispersão e à preservação do localismo que dificulta ações reformistas ou revolucionárias mais profundas. [...] A heterogeneidade não pode ser controlada. Mas essa objeção, sustentada por uma concepção centralizadora da educação, é cada vez menos freqüente, na medida em que o pluralismo é defendido como valor universal e fundamental para o exercício da cidadania.



Torna-se importante, a partir deste ponto, compreender o papel da descentralização, termo este confundido muitas vezes com desconcentração <sup>7</sup>. Alguns autores chamam a atenção para a associação equivocada que se faz entre os termos centralização e autoritarismo, e descentralização e democracia, e ainda que, considerar a municipalização da gestão educacional como uma estratégia descentralizadora seria muito restritivo. Lima e Mendes (2006, p. 66-67) afirmam que

Nas reformas da educação, a descentralização entre as diferentes instâncias, que caracterizou a municipalização do ensino, teria por objetivo promover a valorização do ensino fundamental, mesmo que esta valorização ocorresse em detrimento das outras etapas da educação básica. A defesa da descentralização da gestão das políticas apóia-se na crença de poder permitir às populações o maior controle sobre os serviços públicos pela proximidade física com os meios de decisão e gestão das mesmas, “o processo de democratização que o país viveu fez aumentar, simultaneamente, o interesse por movimentos descentralizadores, como se a descentralização fosse sinônimo de democracia” (Silva, 1998 apud Oliveira, op. Cit., p. 127) [...].

Segundo as autoras anteriormente citadas, na educação podemos considerar descentralização, como sinônimo de municipalização do ensino, e que, numa das concepções mais difundidas de descentralização, afirma-se que haveria a possibilidade de um maior controle sobre a destinação de recursos e sobre a qualidade dos serviços prestados, atuando neste contexto de crise do Estado, trazida pelo neoliberalismo, e de sua capacidade de investimento, como “mecanismo de aumento da eficiência e eficácia<sup>8</sup> do gasto público”. A municipalização atribui aos municípios a responsabilidade de oferecimento da educação elementar, e conforme é lembrado por Libâneo, Oliveira e Toshi (2009, p. 141), já havia sido proposta por Anísio Teixeira, na década de 1930, idealizado como “reforma política, uma vez que isso significaria reconhecer a maioria dos municípios e discutir a necessidade de democratização e de descentralização do exercício do poder político do País”.

Reafirmando as palavras de Lima e Mendes (2006, p. 66-67), já mencionadas, e trazendo para o âmbito da escola o que afirmam Libâneo, Oliveira e Toshi (2009, p. 139), mais uma vez é destacado o ocorrido nos anos 1990, período em que a escola tende a enquadrar-se na proposta que inclui a

---

<sup>7</sup> Enquanto a “descentralização implica redistribuição de poder, com repasse do processo de tomada de decisões, a desconcentração consiste em uma dispersão territorial de instituições governamentais, através de uma delegação de competências sem deslocamento de poder decisório. [...] A descentralização consiste, pois, em um fato político, na medida em que promove alteração na estrutura de poder da sociedade; a desconcentração, por sua vez, corresponde a um procedimento administrativo.” (ABREU, 2002, p. 15)

<sup>8</sup> Eficiência: ação de boa qualidade praticada corretamente, sem erro e orientada para a realização de tarefas exemplares [...]. O conceito de eficiência diferencia-se do conceito de eficácia. Eficiência, por exemplo, é cavar um poço artesiano com perfeição técnica; eficácia é encontrar a água (disponível em [HTTP://moodle.fgv.br/fgvonline](http://moodle.fgv.br/fgvonline)).

*Qualidade da formação do trabalhador* como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso da modernização e da qualidade, de certa forma, impõe limites ao discurso da universalização, da ampliação quantitativa do ensino, pois traz ao debate o tema da eficiência, excluindo os ineficientes, e adota o critério da competência (Ibid., p. 139-140).

A descentralização pode ser vista em dimensões distintas, mas a descentralização financeira prevalece sobre a administrativa e a pedagógica, e esta se transforma em “administração da escassez” onde a escola tem de superar as dificuldades. Encontramos, no texto de Libâneo, Oliveira e Toshi (Ibid., p. 140), uma passagem interessante que aponta 1996 como o “Ano da Educação”, onde apesar de uma série de ações voltadas para a educação, a única, conforme ele destaca, “orientada para a descentralização foi a destinação de recursos financeiros diretamente para as escolas”.

Entre as ações ditas centralizadoras, tem grande destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que contaram com a participação da sociedade civil em apenas um dos momentos de sua discussão e de forma bem restrita, como destaca Soares (2005, p. 44). A autora ainda chama a atenção para o fato de que

A Constituição Federal de 1988, no artigo 210 estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A LDB/96 considera ser incumbência da União, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma que assegure a formação básica comum (art. 9º, IV).

E completa, “mesmo diante de uma lei que propunha uma “base nacional comum”, o governo brasileiro optou por estabelecer “parâmetros curriculares nacionais” (Ibid., p. 44)”.

Esta questão é discutida por Martins (2002, p. 107), quando ela cita o encontro dos Ministros da Educação da América Latina, em Bogotá, nos anos 1980. No referido encontro eles propõem como política de descentralização a regionalização e a municipalização dos sistemas de ensino, seguindo o modelo dos países desenvolvidos. E assim como o autor anteriormente citado, a autora concorda e cita que

Ainda nessa perspectiva, a literatura da área sublinha a falta de eficiência e eficácia política, administrativa e financeira em políticas de descentralização, concluindo que, *de per se*, esses processos não têm aumentado a participação da comunidade local ou dos usuários das escolas, bem como não têm promovido a democratização pedagógica em virtude da prescrição normativa de currículo em nível central, medida esta que procura evitar a fixação do educando na sua cultura local (PEREZ, 1994; STREET, 1989; apud MARTINS, 2002, p. 108).

Vivemos num país onde as tradições oligárquicas e de uma política centralista são muito fortes, cujos modelos, segundo Souza (1997, p. 1), apresentaram aspectos de grande relevância no período expansionista do pós-guerra e não impediram que as forças dos entes federados as confrontassem e ganhassem espaço os municipalistas, tornando a força local importante no processo político. Desta forma são apontadas algumas razões para que ocorra a descentralização, já que esta pode significar uma re-apropriação e socialização das classes populares, como a democratização das administrações públicas que sempre tiveram o perfil burocrático, um maior equilíbrio e adaptação às necessidades sociais e a ampliação da cidadania possibilitada através da evolução e do esclarecimento da sociedade, que se torna mais participativa.

A reforma educacional seguiu essa política de descentralização, conforme ocorreu em outros setores, como o da saúde e o da previdência social, no que se refere à gestão e financiamento. Di Pierro (2001, p. 2) nos lembra que os anos 1990 ficaram caracterizados como um período de reformas nos sistemas públicos de ensino, não só no Brasil, como em toda a América Latina, com a redefinição do papel do Estado e com a sua adequação ao pensamento neoliberal que orientava o ajuste macroeconômico de organismos financeiros internacionais. Assim sendo, as políticas sociais, através da descentralização, ficam mais focalizadas, adequando-se à limitação de recursos, tornando o investimento público mais eficaz e com um impacto positivo. O risco que se corre, com a segmentação política, é o de sub-financiamento, não assegurando, de acordo com a autora, que a escola pública proporcione um ensino de qualidade e, ainda, que haja a reprodução e aprofundamento das desigualdades sociais.

Sarmiento (2005, p. 3), aponta a pressão sofrida pelo Brasil para “descentralizar, flexibilizar e expandir a escolarização privada”, ao mesmo tempo, que precisava fortalecer o seu sistema. Neste contexto, a CF/88 e a LDB/96, surgidas com o enfraquecimento e a queda dos governos militares, extremamente centralizadores, e com o envolvimento dos diversos setores sociais na luta pela redemocratização do país, proporcionaram autonomia para a criação dos sistemas municipais de ensino, que poderiam ainda, compor com o Estado um sistema único ou manter-se integrado ao sistema estadual.

Torna-se importante compreender a criação dos sistemas municipais de ensino, refletindo-se sobre a constituição dos sistemas nacionais. Considera-se, segundo Sarmiento (2005, p.6), que o caráter unitário da escola só adquire pleno sentido no âmbito local, mas que isso só se tornaria possível se acompanhado de uma reforma tributária, para que os municípios

pudessem assumir suas responsabilidades com a manutenção e a ampliação do ensino público e gratuito de boa qualidade. Vale lembrar que a distribuição de competências entre os níveis municipal, estadual e federal, ou seja, a descentralização, sob a perspectiva de valorização do nível local, já era ventilada mesmo nos governos militares, reconhecidamente centralizadores, e que na área educacional a descentralização e a autonomia eram defendidas pelos educadores nos anos 1980 como contraposição ao autoritarismo.

É observado que a descentralização tem recebido apoio tanto de conservadores quanto de progressistas. Ainda de acordo com Sarmiento (Ibid., p. 6), ao citar Lesbaupin, afirma que a descentralização tanto pode significar maior participação, mais cidadania, ampliando o processo democrático, como pode restringi-lo, já que o autor identificava inovações que se contrapõem ao padrão neoliberal, apontando para mudanças qualitativas nas relações e práticas do governo local, mas que essa descentralização faz parte da desoneração do governo federal, que centraliza os recursos e repassa responsabilidades tanto a governos estaduais, como a governos municipais. Para muitos, a municipalização foi entendida como uma imposição do estado transferindo responsabilidades aos municípios e também trouxe o receio ao regionalismo, que tornaria a realidade nacional multifacetada, e ainda, que inviabilizasse ações para implementação da política educacional devido a problemas com o repasse de recursos financeiros. O aspecto positivo da municipalização ficaria por conta da ampliação dos espaços de vivência democrática.

Mendonça (2001, p. 4) percebeu existir um consenso sobre a necessidade de descentralização no campo da educação pública, e esclarece que o centralismo administrativo, apesar de ter sido responsável pela modernização do Estado, e no campo da educação, ter permitido a expansão da oferta educacional, “exacerbado” tornou a escola distante da comunidade em função do planejamento e da gestão serem realizados em níveis centrais.

O que ocorre na verdade, na educação, é a “descentralização da responsabilidade”, termo utilizado por Lima e Mendes (2006, p. 73), que significa que o Estado muda apenas de papel, tornando-se regulador e avaliador, entendendo que deve isentar-se da oferta e universalização do serviço educativo. Essas são prerrogativas amparadas pela CF/88, que incorpora a gestão democrática do ensino público, com “repasse de certas obrigações de órgãos e sistema para a escola”. Ou seja, a descentralização da educação, apenas transferiu responsabilidades, ficando o Estado como avaliador. Podemos exemplificar como mecanismo de controle de gestão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que limita a avaliação das escolas de ensino fundamental de todo o país, a uma

prova única, que não leva em consideração as diferenças regionais de um país de dimensões continentais.

Segundo Lima e Mendes (2006, p. 65), “não podemos negar que a avaliação tem importante papel na construção da qualidade dos serviços prestados pelas instituições” pois, citando “Afonso (2000: 18), nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão”. Voltamos aqui, a falar dos PCN, que apesar de serem apresentados apenas como norteadores dos currículos das escolas do país, torna-se obrigatório desde o momento em que a avaliação dos livros didáticos a serem adotados pelas escolas públicas de todo o país, é feita baseada neles, assim como a avaliação do SAEB, conforme destaca Soares (2005, p. 49).

A organização e a gestão do sistema escolar e das escolas devem considerar o contexto social, econômico, político e cultural, desta forma, não podemos desassociar os termos centralização e descentralização dos interesses neoliberais, que desde o final do século XX exigem que o Estado diminua cada vez mais seus gastos sociais e, por outro lado, como é exposto por Libâneo, Oliveira e Toshi (2009, p. 142), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – (LDB/96) “centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e sobre avaliação e repassa à sociedade responsabilidades estatais, por exemplo o trabalho voluntário na escola”<sup>9</sup>. As decisões sobre o currículo estão claramente referidas nos PCN. De acordo com o destacado por Vieira (1997, p. 68-69), a LDB/96, documento central da Reforma da Educação brasileira, foi elaborada em um contexto de ascensão do ideário neoliberal no Brasil.

A partir também, da LDB/96, surge no contexto da educação a proposta de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), que versará sobre a organização e a forma de gestão das escolas, “com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola”, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toshi (2009, p. 178). Além disso, a LDB/96 determina ainda, como bem destaca Medel (2008, p. 3), “a necessidade de que todas as escolas formulem seu projeto político-pedagógico em conjunto com a comunidade escolar”, ou seja, com a participação das equipes administrativa e técnico-pedagógica, dos funcionários, dos alunos, dos responsáveis

---

<sup>9</sup> Pesquisas demonstram que, embora existam ações exitosas e com reflexos importantes no cotidiano escolar, experiências com o efetivo envolvimento de voluntários, em geral, são pontuais e isoladas, não generalizáveis, determinando que nenhuma política pública possa sustentar-se e depender especificamente do trabalho voluntário. Deixando de lado raras exceções, a ação voluntária tem se caracterizado por rupturas e descontinuidades, dependendo do compromisso, da boa vontade e das condições de vida dos voluntários. (CALDERÓN, 2005, p. 8).

pelos alunos e de membros da comunidade local<sup>10</sup> dando-lhe assim, o caráter de gestão democrática. Essa formulação conjunta do PPP também é citada por Oliveira (2009, p. 17) que afirma “se o estabelecimento deve elaborá-lo, ele não pode fazê-lo sem a participação dos profissionais da educação.” E mais,

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder. (ibid.)

Medel (2008, p. 2) também destaca três grandes eixos da LDB/96, relacionados à construção do PPP:

- O eixo da flexibilidade está vinculado à autonomia, possibilitando que a escola organize seu próprio trabalho pedagógico;
- O eixo de avaliação que reforça um aspecto importante a ser observado nos diversos níveis do ensino público;
- O eixo da liberdade que se expressa no âmbito do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e da proposta de gestão democrática do ensino público, que será definida em cada sistema de ensino.

Se assim for feito, chegaremos perto do que apontamos como organizar a gestão das escolas considerando o contexto social, econômico e cultural local. Libâneo, Oliveira e Toshi (op. cit., p. 293) definem a gestão da escola, como “o conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas”, e para que isso ocorra há necessidade de “planejar, organizar, dirigir e avaliar” – funções estas que designam “gestão” – levando em conta que

[...] a) a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar; b) as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que, todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2009, p. 294).

---

<sup>10</sup> Conforme pode ser verificado nos incisos I e II do art. 14 da LDB/96 que dizem o seguinte:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Há pelo menos duas visões de gestão educacional centrada na escola, segundo os referidos autores. Uma, põe a escola como centro das políticas liberando boa parte das responsabilidades do Estado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais, segundo a perspectiva neoliberal; a outra, que valoriza as ações concretas dos profissionais na escola, fruto da autonomia e participação, sem desobrigar o Estado de suas responsabilidades (ibid.), visão esta, relacionada à perspectiva sociocrítica e que consiste referência para o presente trabalho.

Diversas são as motivações que levam ao desencadeamento do processo de descentralização e de autonomia, sejam pelas características históricas do Brasil, sejam pelas pressões externas advindas de um mundo globalizado. Atende a uma gama de interesses que vai desde a desconcentração de tarefas até o aumento de participação nas decisões e controle das políticas públicas.

Sempre ouvimos que é através da educação que se pode modificar a história de uma nação, que só assim se alimenta esperanças de democratização. Freire (1996, p. 110), poeticamente, mas com profunda fundamentação, escreveu que “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Por isso o sistema escolar carrega e alimenta esperanças de democratização e de libertação dos povos. É um direito que vem se consolidando, se fortalecendo como um lugar de afirmação da cidadania, como bem colocou Sarmiento (2005, p. 8). Para enfatizar, citaremos Lück (2000, p. 12) que coloca da seguinte forma:

A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania.

As realidades locais e regionais mostram as diferentes formas de organização dos sistemas de ensino, em resposta a CF/88, conhecida como “Constituição Cidadã” porque procurou atender às demandas do cidadão antes de atender às do Estado. Cada local adapta sua legislação, sua estrutura de poder e seu funcionamento às demandas por uma gestão democrática da educação. De acordo com Mendonça (2001, p. 6), “a democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino”.

A democratização da gestão escolar obedece a uma legislação, mas esses instrumentos legais têm funcionado como mecanismos reguladores da proporcionalidade da participação dos diversos segmentos organizados da comunidade escolar, cerceando de certa forma, a participação dos mesmos, chegando alguns, a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis. Mendonça (Ibid., p.6) constatou que ao contrário do idealizado, sobre os aspectos da gestão democrática do ensino público ligados à participação, ainda existem desacordos entre os segmentos da comunidade escolar, principalmente pelo fato das diferentes proporcionalidades dadas a cada um deles. Também reforça o distanciamento à participação, a visão que se tem da escola pública como propriedade do governo ou dos seus funcionários. O autor ilustra este fato afirmando que “o professor comporta-se como dono do seu cargo, dos alunos e de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais.” Com isto, pouco se diferencia do modelo estático de escola e de sua direção,

[...] a escola se defronta muitas vezes, ainda, com um sistema contraditório em que as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados, e a escola é instigada a assumir ações para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. Portanto, a escola e seus dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o que não dispõem mais de modelos e sim de concepções. (LÜCK, 2000, p. 14-15).

As reflexões sobre gestão democrática da educação não poderiam deixar de analisar o processo de escolha dos diretores, que possui formas diferentes nos diversos sistemas de ensino. Pode ocorrer através de indicação, de eleição, de concurso, de colegiado e também de um processo que engloba a capacidade do candidato e sua posterior escolha. Mendonça (2001, p. 6) aponta a importância desse elemento de gestão democrática, dada a vinculação do processo eleitoral com a democracia e a forma como esse espaço representa a luta dos movimentos sociais, mas não deixa de lembrar que em alguns casos a temática da gestão democrática, apontada na atual CF/88 e na LDB/96, acabou ficando reduzida a esse mecanismo.

Como já dissemos, se a escola é formadora de opinião, logo, é estratégica tanto para o processo de transformação quanto de conservação das características de uma sociedade. Dificilmente a figura centralizadora do diretor no funcionamento da escola vai ser minimizada pelo processo ao qual fora provido do cargo, então, alguns sistemas de ensino utilizam o colegiado, como forma de limitação do poder central do diretor.



Esse processo, existente mesmo antes da promulgação da CF/88, foi incorporado na LDB/96, que permite aos sistemas definirem suas próprias normas de gestão democrática, segundo lembra Mendonça (2001, p. 7). A simpatia por esse processo advém da visão geral de que esse tipo de organização da gestão teria uma visão mais geral das necessidades e interesses da comunidade escolar e não beneficiaria ou privilegiaria apenas parte dela, além de ser capaz, é claro, de despojar da dominação de uma só pessoa no funcionamento da direção escolar.

Porém, não livre de críticas, aponta-se a dificuldade de harmonização dos objetivos dos diferentes segmentos, passando as decisões para a maioria, que muitas vezes está concentrada num determinado grupo, o que faria com que esse exercesse domínio sobre os demais.

As dificuldades e as resistências de diversas naturezas existentes na implantação de processos de gestão democrática ainda são grandes, mas os sistemas de ensino ainda os têm como diretriz. Mendonça (Ibid.) levantou que se apontam como resistências a “interferência política sobre a educação e o funcionamento do próprio sistema”, que atua como “limitador da democratização”, devido aos seus complicados processos administrativos, à inflexibilidade na rotina administrativa, à concentração do poder de decisão ou ao autoritarismo das relações do sistema com a escola.

Também são apontadas as resistências dos professores e diretores, segmentos que aparecem como parte dominante no processo. Nos primeiros, as resistências aparecem expressadas pelo corporativismo, pelo autoritarismo e também por uma formação acadêmica deficiente; nos segundos, pela sua compreensão equivocada do processo eleitoral, pela centralização de informações e decisões e pelas atitudes corporativas. No entanto, Mendonça (ibid.) esclarece que “a própria sociedade, beneficiária legítima da gestão democrática do ensino público, é apontada pelas autoridades como resistentes às iniciativas do Estado” através de atitudes de “acomodação, desinteresse ou falta de consciência sobre a importância dos processos democráticos”.

De uma maneira mais ampla, diríamos que “entre os muros da escola”<sup>11</sup>, ou entre os muros dos sistemas de ensino, temos o choque de civilizações, ou seja, está a estruturação patrimonial do Estado, mesmo que camuflada no universo capitalista brasileiro, que emperra a engrenagem da modernização e democratização dos sistemas de ensino. Mais uma vez, são as raízes historicamente plantadas, que formam o modelo da vida social do país, que dificultam o

---

<sup>11</sup> Fazendo uma analogia ao filme francês, cujo título original foi traduzido por essa expressão em português. Disponível em [HTTP://cinema.uol.com.br/ultnot/2009/03/11](http://cinema.uol.com.br/ultnot/2009/03/11), acesso em 16/9/2010.

funcionamento e a implantação de mecanismos participativos. Segundo Mendonça (ibid., p.8) “burocracia e patrimonialismo imbricam-se, retardando mais ainda o surgimento de uma estrutura estatal que permita a superação do atraso.”

A existência de diversos sistemas, que deveria refletir a autonomia e a gestão democrática cantada em verso e prosa na “Constituição Cidadã”, acaba designando um poder pessoal a cada secretário, cada governador ou prefeito, através de planos, propostas curriculares e leis próprias, que podem suceder uma descontinuidade das políticas educacionais, mais uma vez dificultando a implantação de mecanismos de gestão.

A descentralização da gestão da educação levou ao movimento pela autonomia municipal em educação. A aprovação da LDB/96, fez com que houvesse um aumento da ação dos municípios para garantir recursos e espaços de participação na defesa de seus interesses, passando a serem reconhecidos como entes jurídicos autônomos, com suas competências, responsabilidades, recursos financeiros e direitos. Com isso, o Estado passa a requerer certos procedimentos do município como a aplicação mínima de 25% de sua receita de impostos, a existência e funcionamento do Plano de Carreira do Magistério e do Conselho Municipal de Educação, além do Plano Municipal de Educação, o que pressupõe um elevado grau de autonomia, ou seja, exige a formação de um Sistema Municipal de Educação, que significa uma opção do município para assumir sua autonomia abrindo espaço para maior participação social nas decisões de política local, conforme observado por Sarmento (ibid.).

No contexto nacional, a criação dos sistemas municipais de educação e a municipalização, fruto da descentralização, têm se confundido. Algumas questões permanecem principalmente ligadas à distribuição de competências e responsabilidades entre os entes federados. Assim, verifica-se que foram municipalizados programas como a merenda escolar, o transporte de alunos, as construções escolares, a contratação de funcionários e, ainda, o ensino fundamental.

Para apaziguar as divergências quanto ao fato da descentralização chegar ao nível municipal, houve a criação dos sistemas municipais de ensino, pode ser entendida como “a opção do município em assumir a autonomia em relação à política educacional, [...], devendo ser interesse do executivo, aprovada pelo legislativo e contar com a participação de setores das comunidades nos Conselhos Municipais de Educação [...]”, conforme esclarecimento de Sarmento (2005, p. 9),

A municipalização induzida ofuscou a compreensão do significado de se criar um Sistema Municipal de Ensino como opção autônoma na condução da política educacional. [...] um sistema único no âmbito municipal, com

escolas responsáveis por todo ensino fundamental, democraticamente administrado, é o ideal a ser alcançado.

O que se observa em relação aos problemas enfrentados, na busca da administração dessa autonomia, nos diversos sistemas municipais, é principalmente a precariedade de recursos. A administração autônoma transforma-se assim, na administração da escassez, dentro de um quadro de abandono no qual a escola se vê sozinha na busca da superação dos seus problemas, deixando o Estado numa posição bastante confortável. Se nesse caso, a comunidade tiver condições próprias, a escola será contemplada, mas em caso contrário, a sorte será outra, como aponta Sarmiento (ibid.).

Quanto à autonomia escolar, encontramos nas legislações e normas dos sistemas de ensino referências vagas, onde essa autonomia é valorizada, mas não é descrito nenhum mecanismo para que a mesma seja efetivada. As escolas costumam ter como forma de expressão da sua identidade, o Regimento Escolar, expressão jurídica da unidade escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), mas enquanto os regimentos, na maioria dos casos, têm forma única estabelecida pelas administrações centrais e aprovada pelos órgãos normativos dos sistemas, em flagrante desrespeito às características pedagógicas e culturais de cada escola e da sua relação com as comunidades locais, no caso do PPP, apesar de apontados como expressão da autonomia escolar, onde deveria haver elaboração participativa, propiciando uma experiência de gestão democrática, não há registros de que as administrações centrais tenham realizado qualquer tipo de adaptação para considerar a escola o centro de interesses. Ao contrário, estabelecem limites que barram a sua autonomia.

Podemos dar ênfase ao fato de que nada se modificará enquanto as administrações centrais não abrirem mão do controle que exercem sobre a escola, apesar dos discursos favoráveis à descentralização, à autonomia e à valorização das unidades que se encontram na ponta dos sistemas, já que a escola continua desempenhando um papel periférico nos sistemas, apesar de todos os fatores e mecanismos de gestão convergirem para a sua autonomia.

Concluimos com as palavras de Libâneo, Oliveira e Toshi (2009, p. 297) e Lück (2000, p. 19), onde os primeiros autores ressaltam que “a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade”; e, a segunda autora, completa esse pensamento dizendo que “a autonomia de gestão da escola, a existência de recursos sob controle local, junto com a liderança pelo diretor e participação da comunidade, são considerados os quatro pilares sobre os quais se assentam a eficácia escolar.” Logo, a contrapartida para a

transformação da sociedade, é a transformação através dela dos poderes instituídos, não permitindo que interesses hegemônicos, dissonantes da realidade local, tornem-se fatores de não desenvolvimento ou de estagnação do crescimento desejado pela sociedade.

### 2.2.3 A inserção da Educação Ambiental no contexto do ensino formal: visões e orientações

Uma vez percebido que papel o gestor escolar pode vir a desempenhar ou, melhor dizendo, percebido o quanto se tem a discutir sobre a sua práxis, faremos algumas considerações sobre a educação ambiental (EA). Esse tema é muito rico em discussões, começando pelas diversas nomenclaturas que podemos encontrar cada uma resultado da busca por uma identidade desse campo de estudos.

Carvalho (2004, p.14) nos diz que este caminho não é simples, ao contrário, possui uma multiplicidade de “trilhas conceituais práticas e metodológicas” e que podemos nos deparar com nomes que fazem parte da tentativa de “categorizar, qualificar, adjetivar a educação ambiental e aí encontrar um lugar para habitar”. A autora está falando de nomes como: Educação Ambiental Crítica, Educação Ambiental Transformadora, Ecopedagogia, Educação Ambiental Emancipadora, Alfabetização Ecológica, entre outros que podemos encontrar. Mas, o importante é compreender que cada uma está ligada ao caminho escolhido, às orientações, ao perfil da educação que se espera alcançar e a toda história dos atores direta ou indiretamente envolvidos. Quando Carvalho (ibid., p.16) fala em “endereço da educação e da educação ambiental” ela explica que

Este conceito pode ser útil para destacar como se constitui e a quem se dirige, se *endereça*, cada uma dessas educações. Nesta idéia de endereçamento estão compreendidas a produção de cada uma destas educações ambientais como artefatos que são construídos dentro de uma dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contra-poderes, num círculo de interlocução, onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado.

O que cada uma delas tem em comum é o objetivo de formar sujeitos preparados para a discussão das questões ambientais, dentro de suas perspectivas histórico-culturais e como afirma a autora, “ético-política”. O que não se pode permitir, é que a EA vá se diluindo dentro da educação, sob o argumento de que “toda educação é ambiental”, de forma que desapareça ou perca a importância, o foco. Carvalho (ibid., p.17) explica melhor esse ponto de vista ao dizer que “por mais que se argumente que a idéia de educação inclua a educação ambiental, dificilmente se poderá reduzir toda a diversidade dos projetos educativos a uma só

idéia geral e abstrata de educação.” Nesse sentido, buscamos sistematizar, no próximo item, diferentes perspectivas e práticas.

### 2.2.3.1 Trilhas conceituais práticas e metodológicas

No caso da Educação Ambiental Crítica, Carvalho (2004, p.20) destaca como uma de suas principais características, a formação voltada para as relações indivíduo-sociedade,

[...] as pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. [...] supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar estas dimensões da ação humana.

A Educação Ambiental Crítica está, então, voltada para uma transformação da sociedade e formação de sujeitos sociais emancipados, rompendo com visões tecnicistas e repassadoras de conhecimento, compreendendo as relações sociedade-natureza e intervindo sobre problemas e conflitos ambientais, contribuindo para uma mudança de valores e atitudes, formando um “sujeito ecológico”, conforme escreveu Carvalho (ibid., p.18), “tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental”, atuando nas decisões individuais ou coletivas, de forma racional, levando em conta as perspectivas de futuro, estando responsabilizados consigo próprio, com os outros e com o ambiente. Pineau (1988, p. 74-75), ao explicar a ecoformação, aponta as relações que cada um tem com o ambiente ou os diferentes ambientes, com os quais o sujeito interage, ou como ele diz “uma concepção relacional e ecológica da pessoa, vendo-a como um suporte de relações em diferentes espaços”. E diz mais,

Estes espaços, estas “conchas humanas”, encaixam-se uns nos outros, desde o mais próximo, o espaço corporal, ao mais afastado (aparentemente), o espaço metafísico, passando pelo espaço **habitat**, pelo espaço dos próximos (família, amigos), pelo espaço vizinhança, pelo espaço social e pelo espaço físico-cósmico (G.Pineau, Marie-Michèle, 1983, p. 241). A autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com estes diferentes espaços e cria um meio pessoal (G. Lerbet), uma cosmologia singular (M. Finger, 1984), uma estrutura particular eu-mundo (J. Nuttin, 1965) ou uma unidade funcional Indivíduo-meio ambiente (Ibid.)

Este olhar de Pineau sobre a importância do ambiente na formação da pessoa, do ser humano, pode ser visto nas características da Educação Ambiental Crítica, citadas por Carvalho (2004, p. 21). Ela considera o ambiente como o “conjunto das inter-relações que se estabelecem entre o mundo social”, relações estas voltadas para a formação de uma cidadania ambiental. Para tanto, existe a mediação por saberes locais e tradicionais além dos saberes

científicos e os processos de aprendizagem estarão conectados com “a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados [...]”, como a própria autora diz, “para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca”.

Boff (2009, p. 11-16) inicia um de seus livros com a definição de ecologia, elaborada pelo criador desta palavra, o biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), “o estudo do interretorrelacionamento de todos os sistemas vivos e não vivos entre si com seu meio ambiente, entendido como uma casa, donde deriva a palavra ecologia (*oikos*, em grego = casa).” Boff aponta “quatro formas de realização da ecologia: a *ecologia ambiental*, a *ecologia social*, a *ecologia mental*, e a *ecologia integral*.”

Na primeira forma, a ambiental, a natureza é vista “fora do ser humano e da sociedade”, a preocupação está ligada a não desfiguração do meio ambiente, “à preservação das espécies em extinção e a permanente renovação do equilíbrio dinâmico, urdido em milhões e milhões de anos de evolução”; na segunda forma, a social, como ele descreve, “não quer apenas o meio ambiente. Quer o ambiente inteiro.” Apesar de homem e sociedade estarem inseridos na natureza, seria cada um, partes diferenciadas dela. “Preocupa-se não apenas com o embelezamento da cidade”. Saneamento básico, uma boa rede escolar, assim como um serviço de saúde decente, também serão priorizados, mas considera que a injustiça social “significa violência contra o ser mais complexo e singular da criação, que é o ser humano, homem e mulher”; na terceira forma, a mental, que pode ser também chamada de “*ecologia profunda*” considera que o “tipo de mentalidade que vigora, cujas raízes remontam a épocas anteriores à nossa história moderna, incluindo a profundidade da vida psíquica humana consciente e inconsciente, pessoal e arquetípica”, são, juntamente com o tipo de sociedade que temos hoje, “as causas do déficit da Terra”; na quarta e última forma, a integral, o autor cita a visão tida pelos primeiros astronautas que do espaço puderam observar a “Terra fora da Terra”, um pequeno e “resplandecente planeta azul-branco que cabe na palma da mão e que pode ser escondido detrás do polegar humano”, não permitindo diferenciações “entre ricos e pobres, ocidentais e orientais, neoliberalistas e socialistas. Todos são igualmente humanos. [...] O ser humano é a própria Terra enquanto sente, pensa, ama, chora e venera”.

De acordo com Boff (2009, p. 21), a crise vivida atualmente é resultado do tipo de civilização que se desenvolveu nos últimos 400 anos, e que o primeiro sinal que a caracteriza “é que ela produz sempre pobreza e miséria de um lado e riqueza e acumulação do outro.” Destaca também, que até mesmo nos países ricos do Norte, nota-se “bolsões de pobreza”, o

que ele denomina “*terceiromundialização* no Primeiro Mundo”.

Outros autores trabalham a conceituação de Educação Ambiental Crítica. No caso de Guimarães (2004, p. 26) a justificativa ampara-se na necessidade de contrapor uma EA conservadora ou reducionista, alicerçada numa “visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação”, onde o ser humano é privilegiado e é visto como parte distinta da natureza, a uma “ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental.” O que se tem a fazer é fugir do que Freire (1987, p. 33) chamou de “prática bancária”

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação.

E como sintetizou Bragança (2002), baseando-se na mesma obra de Paulo Freire “o ofício docente, nesta perspectiva, corporifica a prática da dominação”, onde mais do que última, a palavra do professor é única, e ainda, segundo palavras da autora a respeito do que Freire pensava, “a narração na educação bancária se apresenta como discurso único, como imposição de um discurso tido como verdadeiro”.

Por outro lado, quando este educador nos fala sobre dialogicidade, temos a oportunidade de compreender melhor a importância de transformar a realidade, sem negar a história, ou melhor, aprendendo com ela. Quando Freire (1987, p. 47) cita Pierre Furter, que diz que devemos temporalizar o espaço e não eliminar os riscos da temporalidade, e completa este pensamento dizendo que ao negar a temporalidade, nega-se a si mesmo, ele procura opor-se ao pensamento que considera ingênuo, “que vê o tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado.”

A importância da educação dialógica, para Freire (ibid.), que reforça o olhar da Educação Ambiental Crítica, é que “somente o diálogo, que implica num olhar crítico, é capaz, também, de gerá-la” – a temporalidade – e que, “sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

A realidade socioambiental é complexa e como tal não pode ser reduzida a simples transmissão do conhecimento e aceitação de que a partir daí o indivíduo transforme seu comportamento, ou melhor, que a teoria por si só, alcançará os objetivos de transformar a

sociedade, numa visão também tecnicista, conforme já apontada por outros autores. Este ponto de vista é explicado por Morin (2009, p.69) quando ele diz que

Religar e problematizar caminham juntos. Se eu fosse professor, tentaria religar as questões a partir do ser humano, mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais. Desse modo, poderia chegar às disciplinas, mantendo nelas a relação humana e, assim, atingindo a unidade complexa do homem.

Como afirma Morin (ibid., p. 70), mais adiante em seu trabalho, “a coerência do pensamento complexo contém a diversidade e também permite compreendê-la” e que da mesma forma, “a diversidade deve ser pensada e fundamentada sobre a coerência e a compreensão.”

Podemos nos reportar a outro trabalho em que Morin (ibid., p.50) cita “a condição terrestre”, que da mesma forma que Pineau (1988, p.74-75), destaca a relação do homem com o cosmo, sob o ponto de vista de que nosso planeta não passa de um astro insignificante, pertencente a uma galáxia periférica, ou como ele diz “devemos assumir as consequências da situação marginal, periférica que é a nossa”, onde corremos em todo momento, o risco de extinção e que, “como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena física e biológica”.

Guimarães (2004, p. 28) sinaliza que a Educação Ambiental Crítica tem como um de seus pilares a Teoria Crítica<sup>12</sup> com grande influência marxista, e que desta forma o espaço socioambiental seria resultado da “interação entre local e global, entre a luta de classes, entre desenvolvimento e subdesenvolvimento”. Dessa forma, a Educação Ambiental Crítica, associa-se à realidade social e vai além da mera transmissão do conhecimento.

Assim sendo, Guimarães (Ibid., p. 32) aponta como alguns dos resultados da Educação Ambiental Crítica, o fato de que ela

[...] promove a percepção que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo, afirmando que a educação se dá na relação. Estimula a auto-estima dos educandos/educadores e a confiança na potencialidade transformadora da ação pedagógica articulada a um movimento conjunto. Possibilita o processo pedagógico transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, em busca da articulação dos diferentes saberes.

Em outro trabalho Guimarães (2004, p. 12) aponta para o conhecimento produzido

---

<sup>12</sup> Teoria cujo ponto de partida é o marxismo. Suas idéias influenciaram Paulo Freire, entre outros, segundo Henry Giroux, é uma pré-condição para a emancipação humana, não necessariamente uma revolução operária como propunha Marx. Ela enfatiza que os currículos e os textos escolares, de forma geral, devem abranger os contextos sociais e culturais. Para maiores esclarecimentos indicamos Konder (2006, p.12-23) e Demo (2001, p. 180-181).



para um modelo de sociedade e para uma produção humana que reflete “a separação entre ser humano e natureza”, onde “a fragmentação do saber, representado pelas especializações do conhecimento, aprofundou a compreensão das partes.” Mas, ele continua, enfatizando o pensamento que vem sendo desenvolvido de que “o ambiente é também uma unidade que precisa ser compreendida inteira, e é através de um conhecimento interdisciplinar que poderemos assimilar plenamente o equilíbrio dinâmico do ambiente”.

Encontramos este mesmo ponto de vista em Morin (2009, p. 48), quando este cita o que Piaget denominava de “círculo das ciências”, ou seja, a interdependência entre as diversas ciências, pois, “de certa forma, as ciências humanas encontram-se enraizadas nas ciências biológicas que, por sua vez, enraízam-se nas ciências físicas, sendo que nenhuma delas é, evidentemente, redutível à outra.”

Verificamos assim, que essa proposta de EA, está totalmente inserida nas discussões internacionais, como vimos no capítulo sobre legislação, colocada nos moldes da interdisciplinaridade e da valorização do local, assim como da sua própria realidade socioambiental.

Morin (2009, p. 33) vai um pouco mais além, associando a ecologia à interdisciplinaridade ao dizer que “temos a ecologia que parte dos ecossistemas e assume a biosfera como objeto e que é, evidentemente, uma ciência polidisciplinar, pois o ecologista não retém em sua mente todo o saber de botânicos, zoólogos, microbiólogos e geólogos, mas se ocupa com regulações, apelando a diferentes especialistas”, o que ele compara à “constituição de um objeto simultaneamente interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar” que “permite criar a troca, a cooperação e a policompetência” (ibid., p.45).

Para melhor entender estes aspectos, aproveitaremos as definições destes termos – interdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou polidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade) e transdisciplinaridade – elaboradas pelo próprio Morin (ibid., p. 50). No caso do termo interdisciplinaridade ele compara com a reunião dos diversos países da ONU (Organização das Nações Unidas) onde cada um afirma seus próprios direitos e sua própria soberania ou na melhor das hipóteses, este termo pode significar “troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico”.

Para definir polidisciplinaridade, Morin (ibid., p. 51) comparou com o fato de que para resolver determinado problema, deveriam ser convocados técnicos especialistas que colaborariam neste sentido, então este termo se referiria a “uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum”. Quando fala em

transdisciplinaridade, Morin explica que “se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, por vezes com uma tal virulência que as coloca em transe”.

A conclusão a que chega Morin (ibid., p. 51) é de que “este é o problema da disciplina, da ciência e da vida: é preciso que uma disciplina seja ao mesmo tempo aberta e fechada” e, ainda, “para que nos serviriam todos os conhecimentos parcelados se não os confrontássemos uns com os outros, a fim de formar uma configuração capaz de responder às nossas expectativas, necessidades e interrogações cognitivas?”.

Outra forma de se discutir as questões ambientais, apóia-se na Ecopedagogia que, segundo Avanzi (2004, p.47) valoriza os diversos espaços educativos fazendo parte do cotidiano. Não se trata especificamente de uma pedagogia escolar, apesar da escola poder assumir um papel de articuladora, desde que “aconteça uma re-estruturação político-administrativa, financeira e pedagógica dos sistemas de ensino atuais, o que significa uma descentralização democrática e a instauração de relações pautadas na dialogicidade”.

Assim, nos reportando mais uma vez a Freire e, de acordo com as palavras de Bragança (2002, p. 45), este educador explica o processo de aprendizagem da seguinte forma: “aprender a ensinar é um processo contínuo que se dá ao longo da vida na interação entre os sujeitos”. Avanzi (2004, p. 47) sintetiza dizendo que esta forma de ver a EA é tida como fundamental para a construção da sustentabilidade econômica, política e social, visando à formação de um cidadão cooperativo e ativo, capaz de escolher os indicadores de qualidade do seu futuro. Esta visão nos reporta às discussões anteriores deste trabalho, sobre gestão democrática da educação e a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) conforme a orientação da LDB/96.

A proposta da Ecopedagogia considera que a mesma esteja além da EA em si. Pretende ser uma vertente fundamentada em referenciais teóricos compostos por elementos do holismo, da complexidade e da pedagogia freireana, o que a aproxima do que acabamos de ver na Educação Ambiental Crítica e que, da mesma forma, “passeia entre os pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin, buscando contribuir para a formação de novos valores para uma sociedade sustentável”, de acordo com Avanzi (2004, p.36). Os adeptos da Ecopedagogia, então, definiriam a EA “como uma mudança de mentalidade em relação à qualidade de vida, associada à busca do estabelecimento de uma relação saudável e equilibrada com o contexto, com o outro e com o ambiente”.

Neste caminho, encontramos as reflexões de Gadotti (2000 apud AVANZI, 2004, p.36) que têm a EA como aquela baseada no pensamento crítico de transformação e

construção da sociedade, de forma individual e coletiva, propondo-se a formação de cidadãos com consciência local e planetária, que aconteça de forma interdisciplinar, que estimule a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, de forma democrática e com interação entre as culturas, convertendo cada oportunidade em experiências educativas das sociedades sustentáveis e com consciência ética sobre todas as formas de vida, e vai além quando, na sua concepção de natureza, associa elementos espirituais, que denomina de consciência espiritual. Enfatizamos este ponto de vista com as palavras de Siqueira (2008, p. 7) que destaca

[...] a ética e a espiritualidade, pois essas são imprescindíveis nas mudanças de paradigmas que visam uma sociedade mais sustentável, onde as relações sociais e ambientais estão profundamente imbricadas. A ética, pode se tratar da mudança fundamental e necessária dos hábitos e costumes, e a espiritualidade, pela mística inspiradora que proporciona o resgate das relações do ser humano com Deus e com a natureza.

Para que essa educação ocorra Morin (2006, p.58-59) afirma que a visão unilateral do homem “que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*)”, deverá ser abandonada no século XXI. Ao vislumbrar a educação do futuro o autor destaca o antagonismo humano:

[...]  
*sapiens* e *demens* (sábio e louco)  
*faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico)  
*empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário)  
*economicus* e *consumans*(econômico e consumista)  
*prosaicus* e *porticus* (prosaico e poético)

[...]  
Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transe, mitos, magias, ritos; [...] E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético. (Ibid.).

A maior crítica feita à EA de uma maneira geral pelos adeptos da Ecopedagogia se refere a uma concepção de meio ambiente que não leva em conta as questões sociais, nem contextualiza o modelo econômico e as relações que se estabelecem no mesmo, principalmente no modelo hegemônico neoliberal. Ela não a nega, na verdade considera-a um pressuposto, segundo Gadotti (2000, apud AVAZI, 2004, p. 41). Exige a reorientação dos currículos escolares de forma que os conteúdos sejam significativos para o aluno e valoriza “os princípios da gestão democrática dos sistemas de ensino, da descentralização, da autonomia e da participação” como foi descrito por Avanzi (2004, p.42).

Na mesma perspectiva, porém com outra denominação, Loureiro (2004, p.67) define a “Educação Ambiental Transformadora” a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social, “uma educação ambiental que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade<sup>13</sup>, visando um novo paradigma para uma nova sociedade”. Conclui,

[...] o vasto repertório de teorias que constroem a Educação Ambiental *Transformadora*, cabe destacar a influência de autores que estão intimamente associados ao que vem sendo internacionalmente denominado de “ecossocialismo” ou que se proclamam “ecossocialistas” por afinidade com seus princípios, apesar de não terem uma teoria propriamente formulada sobre o tema [...]. (Ibid., p. 69)

Loureiro cita, então, alguns autores que se inserem neste contexto como Boaventura de Sousa Santos, Enrique Leff, Raymond Williams, Michel Löwy e Edgar Morin. Para Loureiro (ibid., p. 70) “a questão ambiental é complexa, trans e interdisciplinar” e para que efetivamente a EA possa assim ser entendida

[...] deve metodologicamente ser realizada pela articulação dos espaços formais e não-formais de educação; pela aproximação da escola à comunidade em que se insere e atende; pelo planejamento integrado de atividades curriculares e extra-curriculares; pela construção coletiva e democrática do projeto político-pedagógico e pela vinculação das atividades de cunho cognitivo com as mudanças das condições objetivas de vida. (ibid., p. 72-73)

Outros adjetivos surgem numa incessante tentativa de requalificar a EA, conforme disse Lima (2004, p. 85-86). Dentro desse contexto Loureiro faz uma interpretação e reflexão sobre a EA a partir do debate que encontrou na ocasião e passou a descrever o que denominaria de “Educação Ambiental Emancipatória” (ibid., p. 86). Essa visão da EA emerge da influência às críticas feitas a EA convencional onde ele “identificava no interior desse debate alguns problemas políticos, pedagógicos e epistemológicos nas propostas de educação ambiental implementadas”, dentre eles, o discurso que “apesar de plural e diverso, aparecia ao olhar desatento como se fora homogêneo e consensual”. Mas, segundo Lima (2004, p. 86), “se referiam a diferentes expressões de educação ambiental, fundamentadas em valores, interesses e objetivos também diversos”.

---

<sup>13</sup> Para Morin (2009, p. 38), essa teoria pode ser explicada porque “no fundo, essa é uma missão das luzes, não as do século XVIII, mas um novo tipo de luzes, portadoras de um saber que ajuda a compreender e abraçar a complexidade. [...] Este saber que abraça deve ressuscitar uma cultura que não é pura e simplesmente cópia da antiga cultura, mas sim sua integração em conexão com a cultura das Humanidades e a cultura das Ciências. É totalmente deplorável que o mundo das humanidades, principalmente o da Filosofia, esteja fechado às ciências, e, inversamente, que o mundo das ciências esteja fechado à Filosofia. Poderemos transmitir aos filósofos a idéia de que é possível ensinar o espírito reflexivo e, simultaneamente, conhecer as aquisições das ciências [...].

A Educação Ambiental Emancipatória seria, então, uma forma de criticar as propostas de EA que confundiam educadores e educandos, lhes retirando “a possibilidade de comparar e escolher, conscientemente, a concepção de educação ambiental que melhor se afinava com suas posições e que julgavam responder de modo mais adequado as suas demandas”, (ibid., p. 86). Também apontaria uma crítica às propostas na forma reducionista, ou seja, aquelas que tenderiam a simplificar uma questão tão vasta e complexa – abordagens ecologicistas, tecnicistas, individualistas e comportamentalistas, abordagens que destacavam os efeitos mais aparentes dos problemas ambientais e desprezavam suas causas mais profundas e, as que convergiam toda ênfase da prática educativa sobre os problemas relacionados ao consumo deixando de lado os problemas ligados à esfera da produção – e que possuem uma visão unilateral, com tendência a explicar o todo através da fragmentação de suas partes, parafraseando Lima (2004, p. 87-88).

Outros fatores ligados a EA convencional também foram alvo de críticas e são apontados pelo autor. Destacamos, dentre eles, os “processos relacionados à consolidação de uma hegemonia ideológica e política de perfil neoliberal, a partir dos anos 80”, que como vimos é criticado constantemente por diversos autores, que adjetivam de outras formas a EA e, também, “a posição dominante da noção de desenvolvimento sustentável no interior do debate ambiental”, que mais parece “expressar nos discursos e nas práticas os sinais de uma sustentabilidade orientada pelo mercado” (LIMA, p.91).

Encerramos a elaboração desse perfil da Educação Ambiental Emancipatória, com as palavras de Lima (ibid., p. 108), que nos lembra que atravessamos uma fase de transição, que exige “uma resposta plural e complexa que reúna todas as dimensões da realidade e toda inteireza objetiva e subjetiva do ser que deseja, imagina, pondera, se emociona, intui, reflete, acredita e realiza”.

Uma das últimas qualificações da EA que apresentaremos neste trabalho é a Alfabetização Ecológica, sintetizada por Munhoz (2004, p. 152) como o “conhecimento, internalização e implementação de princípios ecológicos nas comunidades humanas: Interdependência, Cooperação e Parceria, Co-evolução, Flexibilidade, Diversidade, Equilíbrio dinâmico, Reciclagem e ciclos ecológicos, Fluxo de energia, Redes”. Ela afirma que ao investirem no autoconhecimento as pessoas se transformam e ao se transformarem, transformam suas famílias, a escola, seus locais de trabalho, os governos e além de sua cidade, o país. A idéia central é desenvolver uma cultura sustentável, com ética, respeito às diferenças sociais, uso de energias limpas e reciclagem. Conclui com a seguinte frase:

“Sustentabilidade significa futuro, para a espécie humana e para os negócios”.

Observadas as tendências da EA no Brasil, podemos identificar em quase todas, possuem eixos ou premissas comuns como a busca da ética, do respeito às realidades locais, da dialética sociedade/natureza como unidade dinâmica e da crítica aos padrões de consumo instituídos pelo capitalismo. Vemos então, que não é difícil fugir da chamada EA convencional, onde se tem uma visão da educação dentro da dimensão individual, relacionando raramente o *eu* com o mundo, nas suas múltiplas mediações sociais, na ação coletiva; despolitizando a práxis educativa; ignorando que a especificidade humana é ao mesmo tempo biológica e social, reduzindo-a a um organismo biológico associal e a-histórico, cujo discurso é de que a humanidade é responsável pela degradação planetária, porém, “numa fala sem concretude, sem efeito prático para que ocorram mudanças nas relações sociais”, conforme apontou Loureiro (2004, p. 80).

Morin (2006, p.76) indica que temos que “aprender a estar aqui no planeta” e que isso significa “aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra”, sendo que para tal aprendizado teremos que ter quatro tipos de consciência: antropológica – que reconhece a unidade na diversidade; ecológica – que é a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera), ou seja, a convivibilidade sobre a Terra; cívica terrena – que é a conscientização da “responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra”; e a espiritual da condição humana – a mais complexa, “que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente”.

Para encerrar a discussão sobre a EA, vamos nos valer das reflexões de Guimarães (2004, p. 142) a respeito da formação de educadores ambientais que como vimos não precisam ser ‘especialistas’. Guimarães nos lembra que o espaço de aprendizagem pode ser o não-formal, ou seja, não precisa acontecer necessariamente no espaço físico escolar e que o importante é o “ambiente educativo” que será construído “nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, entre escola e comunidade, entre comunidade e sociedade, entre seus atores”, o que ele aponta como o “movimento complexo das relações” (ibid., p. 142).

A postura crítica do educador ambiental, segundo Guimarães (ibid.), fará com que ele não se esqueça que “a educação se dá na relação” e não só entre educador e educando, mas entre estes e o ambiente, dentro das perspectivas locais e globais, dentro da realidade em que vivem, dentro dos limites impostos e sempre consciente de que “é o ambiente de realização de sua práxis, de participação no processo de conscientização individual e coletivo”, rompendo

com a educação conservadora e com o pensamento hegemônico, ou ainda, com o reducionismo de certas práticas educativas que os afastariam da perspectiva crítica.

### 3 A PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS

#### 3.1 Percursos autobiográficos e encontro com a temática da pesquisa

A trajetória vivida pela pesquisadora, tanto nos bancos escolares quanto diante de uma turma ou nos diferentes espaços da escola como gestora, semeou e fez crescer questões referentes ao papel exercido por cada membro da comunidade escolar e de que forma, os diferentes posicionamentos levam ao sucesso ou não do desempenho de cada aluno. A formação em Engenharia Florestal e a passagem por cursos voltados para as ciências ambientais e ecologia contribuíram para a conscientização de que não poderia a educação, alienar-se desta temática, principalmente no que se refere ao ensino básico, que como o próprio nome diz, é a base da educação, responsável pela formação de futuros cidadãos.

Ao decidir embrenhar-se pela aventura do magistério, logo veio a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos e a procura por um curso de licenciatura tornou-se fator fundamental para a capacitação. Uma segunda graduação, em Geografia, escolhida pela afinidade já apresentada anteriormente, trouxe cada vez mais à tona, a inegável e indissociável parceria cidadania e meio ambiente e incorporou-se, principalmente, ao fazer pedagógico e à vontade de transformar e ser transformada como professora/pesquisadora.

Este foi, então, o propulsor de todo o trabalho desenvolvido como professora, nas unidades escolares onde foram desempenhou atividades ora de regência, ora de gestão, ora de coordenação pedagógica ou de projetos geralmente sob a temática ambiental.

Ferraço (2008, p.27) fez uma colocação que achamos totalmente adequada a esta situação vivida pela pesquisadora, “em nossas pesquisas com o cotidiano das escolas, estamos, de alguma forma, em busca de nós mesmos, de *nossas histórias de vida*, de *nossos “lugares”* na educação”.

A preocupação com os fatores relacionados à gestão escolar que contribuem para a manutenção da temática ambiental como norteadora do trabalho desenvolvido nas escolas, chamou-nos a atenção e motivou o desenvolvimento da pesquisa, na Escola Municipal Frederico Trotta, já que a mesma foi apontada pela 7ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (7ª CRE/SME), como uma escola que possui um trabalho de sucesso em Educação Ambiental (EA).



Diversos caminhos foram trilhados para compreendermos a práxis<sup>14</sup> da EA nesta escola de ensino fundamental, como a análise das concepções de EA que permeiam o fazer pedagógico da escola, assim como, das relações entre Secretaria de Educação (SME), 7ª E/CRE/SME e escola, na execução da Política Municipal de Educação, principalmente em relação à EA.

Outro ponto não menos importante, foi o olhar dispensado à participação dos professores na gestão escolar, em todos os momentos, destacando a forma de participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos planejamentos das disciplinas e dos projetos desenvolvidos pela escola. A observação nos momentos de Centros de Estudo (CE) pôde mostrar como é o relacionamento entre o grupo docente e os membros da direção – diretora geral, diretora adjunta e coordenadora pedagógica – e, o mecanismo como se dá o envolvimento de todos em função do aprendizado dos alunos.

Inferir a importância que os sujeitos pertencentes diretamente ao quadro de profissionais da unidade escolar agregam à participação da comunidade, seja no dia a dia da escola ou em momentos específicos, como reuniões gerais ou elaboração do PPP, também norteou as análises feitas durante a pesquisa e foi importante conhecer o Diagnóstico SocioCulturalAmbiental (DISCA)<sup>15</sup>, já que este, juntamente com a história de cada ator diretamente envolvido com a escola e seu entorno, são responsáveis pelo delineamento do perfil da escola. A utilização de mapas e censos disponibilizados pelo Instituto Pereira Passos, na Internet, foi de grande ajuda, pois os dados são atuais e abrangentes.

Dentro de todo este contexto foi preciso conhecer, também, outras relações desenvolvidas por esta escola com o empresariado, com o setor público não-estatal e com outros, analisando de que forma essas parcerias aconteceram e acontecem; como são aceitas pelos professores, alunos e gestores; o que se espera delas e o que fica quando são encerradas.

Esta reflexão nos reporta à Araújo (2008, p. 137), que desenvolve pesquisas nos/dos/com os cotidianos da escola, principalmente quando afirma

Todos e todas têm uma história para contar. E são essas histórias impregnadas nas práticas pedagógicas cotidianas, constituindo memórias coletivas *submersas* do magistério que nos alertam para a necessidade de *ouvir as vozes* da escola para problematizá-las e dialogar com elas. Proposta que, *alargada*, também envolve os outros sujeitos da escola: crianças

---

<sup>14</sup> Konder (2006, p. 20), define ‘práxis’ como “atividade humana” e completa, “intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando”.

<sup>15</sup> DISCA – organização de um diagnóstico de modo a permitir que funcione como um momento de aprendizado dos principais aspectos que dão contorno ao tema transversal Meio Ambiente, de acordo com os PCNs (MEC/SEF, 2001).

[adolescentes], funcionários e funcionárias, direção, pais, comunidade.

Esta escola, localizada nos limites dos bairros da Barra da Tijuca e do Recreio dos Bandeirantes, no município do Rio de Janeiro, inaugurada há mais de 25 anos, nos últimos 15 esteve presente em atividades e eventos relacionados à temática ambiental, promovidos pela Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME), pela própria Unidade Escolar (UE), ou por outras instituições que de alguma forma incentivaram essa participação, buscaram parceiros interessados nessa temática ou educadores abertos a novas experiências.

A escola localiza-se dentro de um condomínio de classe média, cujo poder aquisitivo apresentou uma pequena perda nos últimos anos, de acordo com a observação feita pelo ex-diretor durante a entrevista, fazendo com que cada vez mais os moradores locais, que antes utilizavam o ensino privado, procurassem vaga nesta UE. Anteriormente, apesar da localização, a escola recebia uma quase totalidade de alunos oriundos de comunidades periféricas ao bairro, como o Terreirão no Recreio dos Bandeirantes, filhos de prestadores de serviço na construção civil, nos empregos domésticos – porteiros, domésticas, jardineiros, caseiros etc. – nos pequenos comércios locais e nas grandes redes de supermercados, além de outros tipos de atividades do setor de serviços ou indústrias locais. Enfim, pessoas que imigraram para esta região em busca de oportunidades no mercado de trabalho e melhores condições para criar seus filhos, como acesso à educação e aos serviços de saúde, entre outros. Não significa que esta parcela da população encontra, aí, condições adequadas de moradia, já que uma grande parcela vive em áreas favelizadas ou com crescimento desordenado, o que dificulta o acesso aos serviços de saneamento, transportes e outros considerados básicos para a boa qualidade de vida da população.

Estando numa área que faz parte da Bacia Hidrográfica da Baixada de Jacarepaguá, convive com importantes ecossistemas como florestas, vegetação de restingas, manguezais, praias oceânicas, ambientes estuarinos, lagoas, rios, canais e afloramentos rochosos<sup>16</sup>. Ao mesmo tempo, o crescimento urbano bem acelerado, com um forte aumento da especulação imobiliária, não tardou a fazer com que professores e direção encontrassem nesse meio ambiente, tão diversificado, um campo fértil de trabalho, assim como, despertasse nos alunos um interesse intrínseco a sua qualidade de vida e à dinâmica que ocorre tão próxima da sua realidade.

---

<sup>16</sup> Os dados referentes a este parágrafo estarão disponíveis nos anexos.

### 3.2 O trabalho de campo: primeiros contatos

A busca de um campo de estudo sobre o qual pudéssemos nos debruçar e esmiuçar a dinâmica desenvolvida por gestores escolares onde, de alguma forma, percebêssemos uma preocupação com o meio ambiente e a consciência de que penetrar no íntimo de uma instituição é, muitas vezes, um fator limitante à pesquisa, fez com que lançássemos mão da estratégia de solicitar diretamente à Coordenadora da 7ª CRE/SME, a indicação de uma escola. A resposta foi muito favorável, com a coordenadora mostrando-se satisfeita em colaborar com a nossa pesquisa e solicitando a Chefe da Divisão de Educação (DED), que nos fosse oferecida a melhor opção. Assim feito, visitamos a escola indicada para uma breve apresentação e com o intento de vencermos aos poucos as barreiras que supostamente encontraríamos. Foi uma bela surpresa encontrar, ao contrário do que ocorre na maioria dos casos, um grupo de gestores francos e dispostos a colaborar com a presente pesquisa. As portas da escola foram imediatamente abertas e fomos muito bem acolhidos.

A partir daí, começamos a saga burocrática, ou seja, a tentativa de conseguir a autorização para iniciar a pesquisa *in loco*, já que esta é uma exigência feita pela SME a qual, CRE e escola estão subordinadas.

A aprovação do projeto de pesquisa só foi divulgada no segundo semestre de 2009 e somente a partir daí a solicitação de autorização foi encaminhada à SME, através da DED da 7ª CRE, onde o pedido foi oficialmente formulado. Isto ocorreu no início do mês de dezembro. A informação dada pelo protocolo da CRE era de que levaria em torno de uma semana para obtermos a resposta.

Passadas as festas de final de ano e na tentativa de aproveitar o período das férias escolares para dar início ao trabalho de campo, procuramos a DED para obter a resposta à solicitação. Não havia, até então, sido publicada no Diário Oficial (DO) e fomos informados de que ainda estava no setor da SME que a estaria analisando. As semanas foram passando e sempre obtínhamos a mesma resposta. Chegou fevereiro, passou o carnaval e nenhuma novidade. A saída encontrada foi, então, procurar diretamente a Gerência de Extensividade da SME, local onde a solicitação estava retida. A expressão “jogado no fundo da gaveta” se materializou, mas felizmente o processo foi resgatado e devidamente encaminhado. Com a carta de apresentação em mãos, no mês de março, oficialmente demos início aos trabalhos de campo, formalizando a apresentação da pesquisa aos gestores da E. M. Frederico Trotta.

O dia a dia dos gestores da UE mostrou-se cheio de contratempos, com excesso de reuniões e atendimento aos responsáveis que são chamados à escola quando os alunos apresentam algum tipo de dificuldade, desde baixo desempenho na aprendizagem até inadequações disciplinares e comportamentais. Com isso, somente na última semana de março a diretora adjunta, pode dispensar um tempo maior para ouvir os objetivos da pesquisa e tomar conhecimento da forma como a mesma seria desenvolvida.

Para que não demorássemos mais para iniciar a pesquisa, visto a dificuldade em conciliar um encontro com toda a equipe de direção num único horário, a diretora adjunta falou em nome de todos e disponibilizou a documentação solicitada para análise, além de oferecer um espaço em que poderíamos consultá-la ao mesmo tempo em que seriam feitas as observações da rotina da escola. Também foi autorizada a observação das reuniões de CE, que aconteciam em quatro horários distintos, num único dia, de forma a atender a todos os professores da UE organizados em quatro diferentes grupos.

Posteriormente, e também de forma individualizada, foi possível conhecer a diretora geral e a coordenadora pedagógica. Percebemos que as gestoras gostam de falar sobre a escola, sobre o trabalho desenvolvido e os projetos abraçados, sempre dando ênfase às estratégias que encontram para ‘dar conta’ de tudo e aos curtos prazos que são disponibilizados para atenderem às solicitações da E/7ª CRE/SME.

Durante o primeiro CE ocorrido após nossa chegada à escola, organizamos uma apresentação em *PowerPoint* do projeto de pesquisa para que os professores fossem esclarecidos sobre a presença constante de uma pessoa até então ‘estranha’ ao grupo e que pudessem, também, formular perguntas que achassem necessárias. Esse momento foi considerado de grande riqueza, pois, já neste primeiro contato com os regentes, começamos a perceber os perfis dos profissionais que ali trabalham e a forma particular como desenvolviam as relações professor/SME, professor-escola, professor-professor e professor-aluno.

Após as duas reuniões do período da manhã, foi observado que a fala da diretora adjunta, que as acompanhou, foi diferente em cada uma delas, não em termos de posicionamentos, mas sim em termos de diferentes contribuições, já que a receptividade dos dois grupos foi também diferente.

A primeira apresentação aconteceu junto ao grupo, utilizando apenas o laptop, onde os slides eram discutidos um a um. Todos estavam envolvidos e algumas colocações foram feitas, além de algumas perguntas. Após a apresentação da formação, das experiências profissionais e dos projetos desenvolvidos pela pesquisadora, alguns professores se

entusiasmaram e falaram de si mesmos e de suas experiências. O mesmo aconteceu com a diretora adjunta que fez colocações em diversos momentos e mostrou-se animada ao ouvir falar da experiência da pesquisadora com o Projeto Tom da Mata<sup>17</sup>, no qual ela também havia participado junto com os alunos da E. M. Frederico Trotta durante um ano, desenvolvendo atividades dentro e fora da escola. Aproveitou o momento para falar em ‘sustentabilidade’ e da importância que vê nos alunos conhecerem a realidade tão próxima ao local onde moram e ao mesmo tempo distante de suas vivências. Caso ocorrido quando a escola visitou o manguezal de Guaratiba, a apenas dez minutos do bairro, para observar os catadores de caranguejos, oportunizando, para os mesmos, a visão de que é possível, mesmo dentro de um estilo de vida humilde e sem modernas tecnologias, possuir conhecimentos para manter-se em harmonia no meio ambiente. Esta atitude, muitas vezes, não ocorre em comunidades compostas por pessoas que possuem acesso a mais informações e mais tecnologias.

Durante o intervalo, de maneira mais informal, professores que se mantiveram calados durante a apresentação, foram se aproximando, como foi o caso de um professor de Geografia, que de forma muito tímida e quase aos sussurros contou sobre o trabalho que vem desenvolvendo em torno das questões de impacto ambiental, com seus alunos<sup>18</sup>. Outros tinham curiosidade a respeito do mestrado e identificaram-se com a trajetória profissional da pesquisadora se interessando em saber mais sobre a diferença que fizeram as experiências acumuladas pela pesquisadora, desde a atuação em sala de aula, as passagens por diferentes funções dentro das escolas até a participação nos diversos cursos oferecidos pela SME ou outras instituições, para a pesquisa desenvolvida no mestrado.

Naquele momento, a diretora fez questão de apresentar o projeto desenvolvido pela professora de Educação Física, que mesmo tendo sido extinto após mudanças na SME, continuou dando aulas de dança no intervalo entre os turnos – ao invés de fazer suas refeições. Anteriormente, ela tinha dedicação exclusiva ao projeto, mas agora teve que retornar à regência de turma. No desenvolvimento do referido projeto, a professora inclui os alunos da classe especial, muitos deles com dificuldades motoras – até mesmo um cadeirante que conta com a ajuda dos próprios colegas para chegar à sala de dança localizada no terceiro andar, cujas escadas e corredores de acesso não contam sequer com corrimões, apesar das diversas solicitações feitas pela direção para que fosse autorizada a colocação dos mesmos. A

---

<sup>17</sup> O projeto Tom da Mata é fruto da parceria entre [Furnas Centrais Elétricas](#), [Instituto Antônio Carlos Jobim](#) e [Fundação Roberto Marinho](#) e conta com o apoio do [Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis \(IBAMA\)](#), da [Fundação SOS Mata Atlântica](#) e do [Fundo Mundial para a Natureza \(WWF\)](#).

<sup>18</sup> Este trabalho não consta dos planejamentos da disciplina, nem está incluído nos projetos da UE.

professora justifica a superação das dificuldades encontradas ao referido acesso, frisando que eles têm o direito ao mesmo que os outros, ou seja, uma sala preparada para as atividades de dança, com espelhos, colchonetes, tatames e barras.

Para a segunda apresentação do projeto de pesquisa, o professor de Música sugeriu o uso do *datashow* e ofereceu-se para preparar a apresentação. Como o equipamento ficava no fundo da sala, uma parte dos professores manteve-se na mesa de reuniões, ficando alguns até mesmo de costas para a tela de apresentação. Mas, outro grupo se aproximou após a diretora adjunta tomar a iniciativa e convidá-los a fazer o mesmo. Tudo transcorreu normalmente, com a diretora adjunta participando bastante, fazendo novas colocações, assim como, o grupo que se aproximou. Os professores de História e de Música fizeram relatos sobre atividades e posturas em relação à EA que costumam desenvolver em suas aulas.

Quando a apresentação terminou a maior parte dos professores saiu para o almoço, mas alguns, que se mantiveram afastados durante a apresentação, aproximaram-se e através de conversas particulares com a pesquisadora, formularam perguntas sobre o mestrado e colocaram suas experiências profissionais dando destaque para o cansaço com o trabalho no magistério e as exigências da SME, assim como para o estresse que as questões disciplinares dos alunos lhes vêm causando.

Durante esse tempo foi possível fazer contato com uma professora de Ciências que está há mais de quatorze anos nesta escola, sempre envolvida com atividades de EA, e que poderia ser considerada uma peça fundamental às questões da pesquisa, inclusive porque poderia ser uma ponte entre as gestões atual e anterior da escola. Porém, a professora estava licenciando-se para acompanhar o marido numa viagem ao exterior, devendo retornar apenas no segundo semestre deste ano letivo.

A partir desse momento, efetivou-se o trabalho de campo. E começou cheio de possibilidades, apontando uma riqueza em termos do que poderíamos coletar para nossa pesquisa,

Ou seja, os estudos com o cotidiano das escolas acontecem em meio às situações do dia-a-dia, por entre fragmentos das vidas vividas concretamente. Mostram-se por meio de indícios (GINZBURG, 1989) efêmeros, pistas do que está, de fato, sendo feito-pensado-falado pelos sujeitos cotidianos em determinados contextos. [...] ao acontecerem em meio ao que está sendo feito, isto é, em meio aos processos de tessitura e contaminação das redes, expressam o “entremeado” das relações dessas redes nos diferentes espaçotempos vividos (FERRAÇO, 2008, p. 27).

### 3.3 Reflexões sobre a metodologia

Desenvolver um projeto de pesquisa não é uma das tarefas mais fáceis. Muitas vezes temos consciência da existência de problemas que poderiam ser resolvidos, ou melhor, estudados, porém formalizar a pesquisa de maneira que a mesma esteja clara, que as abordagens sejam pertinentes e, principalmente, que as contribuições a partir da mesma sejam relevantes, é tarefa que exige todo cuidado acadêmico. Amparamos essa afirmação no seguinte

[...] podemos concluir que o atual panorama da pesquisa na educação, assim como nas ciências sociais, é extremamente complexo. As duas últimas décadas têm se caracterizado por uma busca de novos caminhos, mais adequados às necessidades e propósitos atribuídos a esses ramos do conhecimento, o que tem resultado em uma multiplicidade de procedimentos, técnicas, pressupostos e lógicas de investigação, e também em tensões, ambigüidades, questionamentos e redirecionamentos. Se, é verdade que esta busca é necessária, também é verdade que as pesquisas produzidas nem sempre têm resultado em conhecimentos confiáveis, o que tem sido assinalado por diversos autores (ALVES-MAZZOTTI, 2000 p. 144).

Em busca de uma pesquisa de qualidade, e com todas as questões acumuladas pela pesquisadora num percurso de mais de vinte anos de magistério, compreendemos que a gestão escolar pode representar uma diferença significativa no cotidiano escolar, nas práticas educacionais e na relação da escola com a comunidade tornando-se um importante foco para o desenvolvimento deste trabalho.

A partir desse momento, começamos a direcionarmo-nos para a metodologia da pesquisa com o cotidiano, afinidade que encontramos com Ferraço (2008, p. 27), quando escreve “que os praticantes do cotidiano, mais do que objetos de análises, são, de fato, também, *sujeitos protagonistas e autores* das pesquisas”.

Ao conversarmos com uma das gestoras atuais da escola e com alguns professores, percebemos que o trabalho em torno das questões ambientais desenvolvido pela atual direção, tem uma história que a antecede, estando, assim, a EA sedimentada na cultura institucional, apesar das mudanças ocorridas tanto no âmbito da gestão da UE quanto no da prefeitura.

Seguindo o melhor percurso, após acesso ao espaço escolar e feitas as devidas apresentações, passamos para a próxima fase da pesquisa, orientados da seguinte forma

Uma vez obtido o acesso ao campo, pode se iniciar o período exploratório, cujo principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a

focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados [...] (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 161).

Também serviu de apoio à pesquisa, a realização do Diagnóstico SocioCulturalAmbiental (DISCA) da escola, que, segundo Novicki (2006, p. 1), “permite a identificação de “temas geradores” [...]” e “o tratamento de conteúdos programáticos das diferentes disciplinas de maneira articulada ao cotidiano de professores, alunos, funcionários, comunidade”. Desta forma, observamos o quanto escola e realidade local podem formar uma parceria e que este contexto pode ser enriquecedor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, onde incluímos a EA que creditamos.

Na escola foi feita a análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o planejamento anual das disciplinas, os projetos permanentes e anuais, visando obter informações que orientassem e conduzissem a pesquisa, principalmente nas questões referentes à análise das concepções de sustentabilidade, meio ambiente, educação ambiental, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, gestão participativa, gestão democrática, descentralização e autonomia. Esse momento também serviu de orientação, para a formulação do roteiro para as questões utilizadas nas entrevistas.

Apesar de terem sido programadas entrevistas não estruturadas com os gestores da escola, com funcionários, representantes dos pais e responsáveis e com a comunidade – principalmente com os líderes comunitários que costumam ter participação em momentos importantes da escola, como decisões quanto à utilização de recursos financeiros, elaboração do PPP, entre outros – contratemos como a demora para liberação da autorização para desenvolver a pesquisa na escola solicitada à SME, os diversos feriados e pontos facultativos, as suspensões de aulas devido às fortes chuvas que ocorreram no Rio de Janeiro e aos jogos do Brasil na Copa do Mundo, tornaram necessária uma nova delimitação, pois a pesquisa exige um cronograma e possui um prazo para sua finalização.

Surgiu, por outro lado, a necessidade de incluir o responsável pela gestão anterior no grupo de entrevistados, devido aos destaques dados a sua gestão nas falas dos professores e das atuais diretoras, durante as entrevistas e também nas conversas informais – muitas vezes verdadeiros tesouros em termos de contribuição para a compreensão do contexto em que a escola e o seu fazer pedagógico estão inseridos –. Esse procedimento é previsto por Alves-Mazzotti (2000, p. 162-163), principalmente, quando faz a seguinte observação:

Miles e Huberman (1984) alertam para o fato de que a tendência de procurar os “atores principais” do fenômeno estudado pode resultar na perda de informações importantes e recomendam que se investigue também a “periferia”, ou seja, os “coadjuvantes” e os “excluídos”. [...] A sugestão



de Miles e Huberman está de acordo com observação de Patton (1986) que, após analisar várias formas de amostragem proposital, conclui que aquela que proporcionava variação máxima de participantes é, geralmente, a de maior utilidade em pesquisas qualitativas.

Fora do âmbito da escola, fizemos análises de documentos oficiais, como leis, resoluções e pareceres, seguindo o caminho percorrido desde a CF/88, a LDB/96 e os PCN, passando pela esfera estadual e, finalmente, chegando ao município do Rio de Janeiro, com consulta e análise da documentação referente às orientações para a execução da educação ambiental, desde o nível central da SME até a escola, inclusive as que se referem à gestão escolar.

As análises dos documentos da escola ocorreram à medida que os mesmos eram manuseados, para que pudessem ser feitas adequações na pesquisa, com o surgimento de questões relevantes ou dificuldades não previstas na fase de elaboração do projeto.

O período de observação foi desenvolvido concomitantemente aos demais passos do trabalho de campo durante o primeiro semestre letivo, tempo considerado suficiente tanto para a observação quanto para a coleta de dados na escola e a realização das entrevistas. Durante todo o tempo dedicado à pesquisa, desde as solicitações feitas à 7ª CRE, até o fim das entrevistas, achamos necessária a elaboração de um ‘diário’, ou seja, um caderno onde eram anotadas todas as observações feitas do cotidiano, não só da escola, mas da própria experiência vivenciada pela pesquisadora, suas expectativas, decepções, gratas surpresas, angústias, enfim, todas as ocorrências deste percurso e a história que aí nasceu. Ferrazo (2008, p. 32), ao proceder desta mesma maneira, ressaltou

Nesse sentido, a perspectiva de trabalhar com as narrativa, aliadas aos registros que farei em meu diário de bordo das situações vividas, também narrativas, buscará contemplar toda uma diversidade de informações, atendendo à solicitação de Alves (2001) de *bebermos em todas as fontes*.

O resultado da pesquisa deverá ser apresentado aos gestores e professores, assim como a outros que, porventura, estejam interessados nas questões norteadoras deste trabalho, como por exemplo, elementos da SME.

## 4 MERGULHO NO COTIDIANO DA E. M. FREDERICO TROTTA

### 4.1 Introdução: contatos com as gestoras da escola e com os projetos de educação ambiental desenvolvidos

Para desenvolvermos esse trabalho, organizamos um ‘diário de campo’. Nele, anotamos as observações feitas na escola, os encontros com a orientadora, as expectativas da pesquisadora, os momentos de incerteza quanto aos caminhos escolhidos, enfim, tudo o que contextualizaria esse trabalho. A partir da leitura desse diário de campo, começamos a descrever o trabalho desenvolvido e a reviver momentos muito interessantes para quem opta por essa metodologia. Começaremos descrevendo os primeiros momentos, os primeiros encontros e desencontros.

Mesmo estando envolvidas num turbilhão de tarefas administrativo-pedagógicas, notamos certo orgulho e grande prazer, por parte das gestoras, ao falarem da escola. Mas também não faltaram momentos em que expressaram preocupações com os entraves e descompassos entre burocracia, mudanças de diretrizes da Secretaria de Educação (SME) e o fazer pedagógico, que irão refletir diretamente no principal elemento dessas relações, que nada mais é do que o aluno. Um desses momentos pode ser ilustrado por um fato informalmente descrito por um dos entrevistados, onde a escola teria participado de um projeto de Educação Sexual da SME, iniciado na gestão anterior da mesma, que capacitou uma professora da escola com, inclusive, pagamento de ‘horas extras’, para que esta, por sua vez, capacitasse alunos da UE para serem multiplicadores. No momento em que seria dado início à capacitação dos alunos o projeto foi cancelado pela atual gestão da SME. Não houve justificativa dos órgãos centrais para o desperdício do tempo dos profissionais que se disponibilizaram a participar da capacitação, nem quanto ao desperdício de verbas, já que a capacitação não atendeu ao objetivo que era chegar até os alunos.

Atualmente, mais especificamente durante o primeiro semestre do ano letivo de 2010, o principal projeto que as gestoras da escola identificam como “de educação ambiental” é o da horta. Porém, dois são os fatos que impedem, no momento, seu desenvolvimento. O primeiro diz respeito à dificuldade de acesso ao local, já que o mesmo está bloqueado por entulhos de uma obra realizada no mês de janeiro e que, apesar das constantes solicitações feitas à

Comlurb<sup>19</sup>, devidamente documentadas, ainda não foram retirados. No momento da conversa a diretora estava providenciando mais uma solicitação, onde desta vez, acrescentaria o provável “prejuízo pedagógico” devido a essa demora. O segundo fato relaciona-se a proximidade do início da licença solicitada pela professora de Ciências, responsável pela execução das atividades do projeto. Incluído como projeto permanente da UE, apenas poderá iniciar no segundo semestre, após o retorno da professora, assim, não teremos oportunidade de acompanhá-lo.

Além desse projeto, delimitado pela temática ambiental, a escola nos últimos anos desenvolveu apenas atividades em parceria com o Parque Marapendi. Esta parceria iniciou devido à constante participação da professora de Ciências – a mesma do projeto da horta – em reuniões e capacitações oferecidas pelo referido parque. Os alunos passaram a ser, então, incluídos numa diversidade de projetos do parque e a professora sempre os acompanhou, mesmo fora de seu horário de trabalho ou nos finais de semana.

Nesse ínterim, analisamos os documentos pedagógicos da escola, sendo anotados *ipsis literis*, somente alguns pontos. A opção por analisar esses documentos na própria escola deu-se devido à dificuldade para retirá-los ou fazer cópias, o que não causou nenhum prejuízo as suas análises, já que foram disponibilizados durante todo o tempo que foi necessário. Não foi encontrado para que pudéssemos realizar uma análise comparativa com o atual, o PPP anterior e, conforme comentado pela diretora-adjunta haveria apenas um esboço. Tendo sido efetivamente concluído há dois anos, o PPP já necessitava de uma revisão, conforme indicaram as diretoras atuais, dadas as mudanças ocorridas ultimamente no perfil da escola, da comunidade atendida e da própria SME.

## 4.2 As entrevistas

Para iniciar as entrevistas, providenciamos vários documentos como a carta de apresentação da pesquisa, justificando a importância da participação de cada um; o contrato, para especificar seu desenvolvimento e compromissos assumidos pela pesquisadora; e, autorizações para os entrevistados cederem o direito a transcrição e publicação.

Um roteiro, elaborado para que a entrevista – semi-estruturada – não fosse desviada de seu objetivo, possibilitando o aprofundamento em questões que sinalizassem relevância,

---

<sup>19</sup> A Comlurb é a Companhia Municipal de Limpeza Urbana cujo objetivo é desenvolver os serviços de limpeza urbana em toda a área do Município do Rio de Janeiro. Disponível em [WWW.rio.rj.gov.br/web/comlurb](http://WWW.rio.rj.gov.br/web/comlurb). Acesso em 07/10/2010.

guiou esse momento. Os entrevistados foram comunicados sobre a gravação das entrevistas e que as transcrições estariam à disposição caso achassem necessário fazer uma leitura. Dada a impossibilidade de utilizar o espaço dos CE para realização das entrevistas, ficou combinado com os professores que as mesmas seriam realizadas em sala de aula, à medida que houvesse oportunidade. Esse acordo entre entrevistadora e entrevistados surgiu durante a apresentação do projeto da pesquisa.

As entrevistas iniciaram-se, conforme o previsto, com a entrevistadora indo às salas de aula. Os professores receberam de forma bastante cortês, mas nem sempre era possível efetivar a entrevista devido ao fato de que algumas atividades estavam em andamento e necessitavam de acompanhamento por parte dos mesmos. Num primeiro momento, então, entrevistamos apenas três professores.

Ao retornarmos a escola para dar continuidade às entrevistas, a receptividade do grupo que trabalhava nesse dia foi um pouco diferente do anterior. Utilizamos a estratégia de aguardar a hora do intervalo e entrevistar os que se mostrassem mais acessíveis. Alguns professores, apesar de terem concordado com a entrevista, esgueiraram-se, de forma que não houve possibilidade de entrevistar a todos. No entanto, o número menor de entrevistados, não causou prejuízos à qualidade da coleta de dados, pois algumas entrevistas resultaram em conteúdos enriquecedores para o objetivo do trabalho e todos os entrevistados sinalizaram confiança na entrevistadora, colocando suas opiniões de forma objetiva, aparentemente sem subterfúgios.

O principal resultado, deste caminho, foi percebermos que se pudéssemos aprofundar algumas entrevistas com professores que possuíam maior envolvimento com a UE, devido ao maior tempo em que estão lotados nesta escola, ou ainda, por estarem mais envolvidos com o trabalho da mesma, poderíamos obter informações enriquecedoras. O ideal teria sido fazer isso com todas as entrevistas, mas o tempo tornou-se o principal limitador. Foi organizado, então, um novo roteiro para as ‘entrevistas aprofundadas’. As entrevistas iniciais foram, assim, denominadas ‘entrevistas exploratórias’.

Para as entrevistas com os gestores atuais e o da gestão anterior, também preparamos um roteiro, já que optamos por continuar trilhando o caminho de entrevistas semi-estruturadas. Percebemos que, o roteiro poderia ser basicamente o mesmo para os dois casos, deixando que as particularidades e aprofundamentos surgissem conforme a oportunidade.

Não tivemos muita facilidade para conciliar um horário para essas entrevistas. No caso das atuais gestoras, o corre-corre e o excesso de compromissos e documentos que deviam

produzir diariamente, nos levaram a marcar, a desmarcar e a remarcar as entrevistas. A idéia inicial, de entrevistar todos os componentes da equipe de gestores, foi dissuadida ao observarmos que o tempo não mais permitia o cumprimento desse procedimento. Ficamos, então, com a entrevista da diretora geral, com as conversas informais nos diversos encontros na escola, com a diretora adjunta – que saiu de férias neste período – e com a coordenadora pedagógica.

Com o gestor anterior, já aposentado e dedicando-se plenamente a sua família, tomamos todo o cuidado para não tornar o momento da entrevista em algo parecido com uma ‘invasão de privacidade’. Precisávamos respeitar seu espaço e seu tempo, percebendo que dessa forma teríamos um resultado bem satisfatório. A sugestão inicial, feita pelo próprio diretor, foi de que poderíamos ‘juntar o útil ao agradável’, e aproveitando a proximidade com a praia, utilizaríamos esse espaço para efetivação da entrevista. A idéia tornou-se pouco viável, pois a chegada dos netinhos do entrevistado, nos dias subseqüentes a data combinada, tornou a praia um local em que sua atenção seria dividida entre a entrevistadora e o cuidado com as crianças. Optamos assim, por utilizarmos seu apartamento, no horário da noite, quando ele estaria menos atarefado.

A primeira entrevista direcionada aos gestores aconteceu justamente com o ex-diretor, não intencionalmente, e sim, por uma questão de oportunidade. Ele fez uma retrospectiva pessoal e profissional, ilustrando sempre com situações vividas que muito enriqueceram o conteúdo da entrevista. Foi uma longa conversa, apesar do pequeno número de perguntas, pois o diretor fez narrações minuciosas para cada tema proposto. A partir dessa entrevista, surgiu a necessidade de incluir alguns temas no roteiro que seria utilizado para a diretora atual.

A entrevista com a diretora geral transcorreu algumas semanas mais tarde. Ela não deixou de responder a nenhuma pergunta e quando falava das dificuldades que encontra atualmente, devido principalmente a carga de trabalho, simplesmente encerrava com um agradável sorriso. Como no caso do ex-diretor, suas colocações minuciosas enriqueceram os exemplos utilizados para ilustrar suas palavras. Mergulhar no cotidiano e no passado de profissionais engajados, ou seja, que trabalham olhando para todos que estão a sua volta, tornou-se uma experiência única.

Com todas as entrevistas efetuadas e transcrições prontas, iniciariamos as análises, tomando o cuidado de aproveitarmos com toda a competência, um material muito rico em informações. Para fazermos isto, organizamos as falas dos entrevistados por assunto, o que

facilitaria a comparação entre as mesmas e a identificação de pontos a serem destacados. Após esse procedimento, organizamos uma tabela onde apenas os pontos de interesse da pesquisa foram colocados, ainda organizados por tema.

Analisamos separadamente as entrevistas dos professores e dos gestores, mas para concluirmos o trabalho, o cruzamento das duas categorias se fez necessário.

Sobre esses procedimentos, Ghiglione e Matalon (2001, p. 185) destacam que

[...] o investigador, numa das etapas do seu trabalho, vê-se confrontado com um *corpus* constituído pelo discurso de um certo número de pessoas, todas interrogadas segundo a mesma técnica. Podemos enumerar algumas das perguntas que ele é levado a colocar, para lá do simples “o que haverá aí dentro?”.

As questões a que se referem Ghiglione e Matalon (ibid.) envolvem a forma mais fácil de abordagem que conserve “tudo que é mais pertinente e nada mais que isso”, e ainda, “o que disse cada um a propósito de um ponto em particular?” e, “que diferenças e semelhanças existem entre os discursos das pessoas interrogadas?”

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 Método para a análise dos documentos e entrevistas

Antes de começarmos a apresentação das análises dos documentos e entrevistas efetuadas para este trabalho, vamos fazer uma breve discussão sobre o método escolhido. Basicamente utilizaremos a técnica de Análise de Conteúdo porque esta vem ao encontro do caminho percorrido por esta pesquisa, que permeia uma educação transformadora e crítica. Além disso, este método permite, através de seus procedimentos, “uma prática social”, como dito por Ghiglione e Matalon (ibid., p. 179), e ainda, que “ela encontrará as suas justificações numa predictibilidade empírica relativamente a um objectivo predeterminado e procurará validações extrínsecas à sua própria prática”.

Vergara (2008, p. 15) de forma bem simplificada explica que “a análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa o que está sendo dito a respeito de determinado tema”. De acordo com a autora, e atendendo a expectativa deste trabalho, se, inicialmente, esta era uma técnica aplicada “sobretudo, ao tratamento de materiais jornalísticos”, com a sua disseminação, “hoje, abraça também transcrições de entrevistas, documentos institucionais, entre outros”.

Foram seguidos passos para esse trabalho, que encontramos em várias técnicas, como definição do tema, orientações teóricas, suposições para o problema e escolha dos meios para coleta de dados. Vergara (ibid., p.17) apresenta três tipos de grade para análise: aberta, fechada ou mista. Escolhemos a grade mista por que

[...] definem-se preliminarmente as categorias pertinentes ao objetivo da pesquisa, porém admite-se a inclusão de categorias surgidas durante o processo de análise. Verifica-se a necessidade de subdivisão, inclusão ou exclusão de categorias. Estabelece-se o conjunto final de categorias, considerando o possível rearranjo”. (ibid., p. 17)

Apesar dessa técnica também comportar procedimentos estatísticos, optamos por procedimentos interpretativos. Todas as transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora, por ser considerado mais um momento em que as reflexões poderiam ser feitas.

### 5.2 A práxis da educação ambiental na E. M. Frederico Trotta

Após apresentação das opções metodológicas e dos caminhos percorridos pela pesquisa no cotidiano da escola, o presente capítulo traz reflexões sobre a práxis da Educação

Ambiental na Escola Municipal Frederico Trotta, a partir da análise de conteúdo dos documentos estudados e das entrevistas com os gestores e professores.

### 5.3 O projeto político pedagógico, o regimento interno, os planejamentos e os projetos – a presença da educação ambiental

O atual Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, existente desde 2004, recebeu o título “CRESCENDO”, inspirado no projeto anterior, que não chegou a ser finalizado, ficando apenas no esboço, de acordo com a diretora adjunta. Vêm ocorrendo, periodicamente, reformulações, devido às mudanças quanto a realidade local – procedência, formação familiar e nível sócio-econômico dos alunos, entre outros –, estrutura administrativa da escola, renovação no quadro de professores e criação do PEJA.<sup>20</sup>

Para a elaboração do PPP foram enviados questionários para os pais e responsáveis, por amostragem, devido à dificuldade apontada pela direção em trazê-los até a escola. Com os professores, houve a organização de discussões durante os CE, com o apoio de textos de Gandin<sup>21</sup>, com o intuito de elaborar um documento preliminar, com o Marco Referencial e Diagnóstico, revisão dos currículos – com as expectativas justificadas a partir da nova realidade da escola e da educação em si. Com essas discussões e debates chegaram à conclusão de que necessitariam da elaboração, também, de um Regimento Interno, que ajudasse a organizar a escola quanto ao seu funcionamento, no que diz respeito aos horários e disciplina, principalmente.

Para obtermos um perfil da escola e de seus componentes, destacamos o parágrafo introdutório do Marco Referencial do PPP

A E. M. Frederico Trotta através das atividades pedagógicas, culturais e esportivas desenvolvidas ao longo do ano letivo com seus alunos, utilizando os recursos e as formas mais adequadas a cada situação para ajudar cada aluno a construir o seu conhecimento, visa contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos para a manutenção de uma sociedade democrática.

Neste item do projeto, estavam os fatores mundiais, nacionais e regionais que contribuem para a realidade e necessidade local – Marco Situacional – destacando o processo de “inchação” das periferias e a criação de inúmeras favelas e comunidades, além do processo desordenado e sem planejamento dessa ocupação, por parte poder público e a “dicotomia” de

---

<sup>20</sup> PEJA – Programa Educação de Jovens e Adultos da SME, desenvolvido no turno da noite, para jovens a partir de 14 anos, sem limite máximo de idade. Disponível em [HTTP://www.rio.rj.gov.br](http://www.rio.rj.gov.br), acesso em 11/10/2010.

<sup>21</sup> Não havia referência bibliográfica para o texto utilizado.



coexistirem “o melhor e mais avançado” com “a fome e a falta de acesso”, e que “as diferenças sociais, de acesso e oportunidade geram um contingente que não consegue se inserir no mercado de trabalho” – retirados do próprio PPP da UE. Logo, sugere que a escola e os “atores sociais” que a compõem devem discutir a conjuntura social e política onde estão inseridos os cidadãos desta cidade.

Ainda nesta contextualização, o PPP traça o perfil da escola quanto à sua localização, características geográficas do seu entorno e condições internas da escola – o prédio, as turmas, origem dos alunos quanto ao local de residência<sup>22</sup>, comportamento dos alunos, grande número de transferências, re-matrículas durante o ano e evasão escolar.

Aparece em destaque a seguinte frase de Paulo Freire: “O futuro não é uma coisa escondida na esquina. O futuro a gente constrói no presente<sup>23</sup>”. Achamos interessante citá-la, porque observando as fontes inspiradoras ao elaborarem esse PPP, podemos perceber o que objetivavam em seu trabalho. Destacamos o trecho a seguir pelo mesmo motivo

O tipo de sociedade que queremos construir para o futuro, para os nossos filhos e alunos, começa a ser “malhado” hoje dentro das escolas. Queremos enfatizar o papel da escola, sem desmerecer o da família e das outras instituições sociais nas quais o aluno faz parte e que contribuem para a formação do cidadão, mas falamos aqui de nossa área de atuação: a escola. A educação de qualidade que queremos alcançar perpassa pela capacidade de se municiar o aluno para que se torne autônomo para buscar seus objetivos, novas formações direcionando sua vida futura.

Percebemos que as diretrizes do PPP indicam a preocupação com a construção de uma escola cidadã onde, de acordo com as próprias palavras nele escritas “só se constrói conhecimento de mundo discutindo o mundo”,

Sabemos que não podemos gerar mudanças macro, como gostaríamos muitas vezes, mas temos a clareza que, se agirmos na realidade local, estaremos contribuindo para atingir àquela mudança desejada. Desta forma podemos na escola fazer as modificações necessárias para despertar em nosso aluno a crítica, a curiosidade, a participação, o comprometimento, a humanidade e a afetividade.

Também encontramos destaque para as idéias de autonomia da escola, onde é citada a LDB/96, que estabelece os princípios de gestão democrática no ensino público. No PPP, afirmam que “nenhuma mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços, sem luta e sem conflito. Aí está também a dimensão política do ato educativo”, e que dessa forma é

---

<sup>22</sup> Os alunos são oriundos, em média, 20% do próprio condomínio; 55% das comunidades do Terreirão, Beira Rio e Fontela; e, os demais, das localidades de Vargem Grande, Vargem Pequena, Pontal do Recreio, Jacarepaguá e Guaratiba.

<sup>23</sup> Não é feita nenhuma outra referência, a não ser o nome do autor.

através de seu projeto, com registros de suas demandas, que serão criados movimentos favoráveis ao alcance das mudanças desejadas.

Sempre procuram destacar que todas as atividades têm o objetivo de “melhorar a auto-estima dos alunos e transformar o espaço da escola em algo agradável e interessante”

Queremos que o aluno goste de estar aqui, sinta-se bem, amparado, atendido e valorizado. Queremos que o aluno saiba que pode contar com a escola e com a equipe que nela trabalha e, que ele, aluno, é o objetivo do trabalho realizado, ao mesmo tempo, queremos contribuir com a sua formação geral. Nesse sentido TODOS (merendeiras, agente educador, funcionários de limpeza etc.) tem de estar cientes que são agentes atuantes dessa construção.

Entre as estratégias utilizadas pela escola destacadas no PPP, está o trabalho com projetos específicos e permanentes ao longo do ano, que façam parte da “tradição da escola” – Crescendo com o Esporte, Dança, Horta e Reciclagem – e subprojetos que favoreçam trabalhar alguns conceitos/conteúdos/acontecimentos, com maior articulação entre as disciplinas aproveitando o lúdico no seu desenvolvimento. Esses projetos e subprojetos pretendem ter abordagens disciplinares e interdisciplinares, por compreenderem que desta maneira seja favorecido e facilitado o trabalho.

Um ponto que achamos importante destacar é que durante a elaboração do PPP, um dos principais instrumentos utilizados foi o MULTIEDUCAÇÃO<sup>24</sup>, que nos últimos dois anos não tem sido mais o norteador dos objetivos da SME e, provavelmente, este deverá ser um dos pontos a serem revisados pela atual equipe da escola.

Observamos quanto a questão ambiental, que ela aparece dentre os projetos permanentes como o Projeto Mãos a Terra – horta – e outros em parceria com órgãos públicos – Parque Marapendí, Parque Chico Mendes, entre outros – como o Guardiões da Orla e o Surf Bus Ambiental.

Achamos interessante destacar que o texto do PPP encerra-se com o seguinte trecho da música Roda Viva de Chico Buarque:

[...]  
A gente vai contra a corrente  
Até não poder resistir  
Na volta do barco é que sente  
O quanto deixou de cumprir  
Faz tempo que a gente cultiva  
A mais linda roseira que há  
Mais eis que chega a roda viva  
E carrega a roseira pra lá  
[...]

---

<sup>24</sup> Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO - proposta educacional encaminhada a toda Rede Municipal do Rio de Janeiro, em 1996.

O Regimento Interno foi citado no PPP como sendo de importância nas questões disciplinares e de organização da escola. Possui apenas duas páginas e o texto é organizado em “capítulos” e “artigos”. A finalidade seria o registro e divulgação, em linhas gerais, das regras da Unidade Escolar para organizar o espaço coletivo e facilitar o funcionamento da escola. São destacados os horários de entrada e saída, o uso do uniforme, a circulação no prédio escolar, a caderneta, a frequência dos alunos, as saídas para atividades externas, o uso dos livros, o uso do refeitório, a utilização de celulares e aparelhos eletrônicos, porém sem nenhuma particularidade, seguindo o comumente encontrado em toda a Rede Municipal.

Não encontramos, na UE, planejamentos globais. Todos os planejamentos foram feitos por disciplina. Na maioria dos casos, cada professor elaborou o próprio planejamento. Neles procuramos identificar as questões referentes à Educação Ambiental (EA) ou interdisciplinaridade que porventura pudessem existir em cada disciplina, foco desta pesquisa, mas quase nada encontramos. O que mais se destacou em todos eles foi a preocupação com os conteúdos do Caderno de Apoio enviado pela SME, que serve de base para a avaliação bimestral elaborada pela mesma.

Na disciplina Artes, quanto ao planejamento do 9º Ano, para as atividades desenvolvidas em torno do Dia do Índio, a professora cita a utilização de materiais naturais e de reciclagem para confecção de artigos indígenas, maquetes e cestaria (revistas e jornais). Um dos professores de Geografia programou a abordagem da temática ambiental em dois momentos de seus conteúdos, ou seja, a abordagem dos problemas ambientais ao trabalhar com espaço agrário brasileiro e, impactos ambientais, ao trabalhar a Amazônia. Mas não há nenhuma descrição da forma como essas abordagens serão feitas. Outro professor, apesar de não ter previsto em seus conteúdos, incluiu para debate em sala de aula as consequências do desmatamento e os acidentes naturais devido às chuvas que ocorreram no início do ano no município do Rio de Janeiro.

Na disciplina Ciências, alguns professores da mesma série, elaboraram um planejamento único. Também orientado pelos conteúdos do Caderno de Apoio da SME, mas com possibilidades de utilização de recursos diferentes – dinâmicas, debates, construção de painéis, murais e internet – para desenvolver temas ligados a ecologia, inter-relação entre os seres vivos, preservação do solo e poluição do ar. Outros professores, da mesma disciplina, mas de outras séries, elaboraram um planejamento sucinto em termos de conteúdo, mas adicionaram, diferentemente de outros, objetivos que chamaram a atenção devido a abordagem ambiental dada, tais como reconhecimento da importância do equilíbrio ecológico

e do ambiente para a continuidade da vida; a identificação das transformações tecnológicas ocorridas na humanidade e as implicações no equilíbrio ambiental; a análise crítica das diversas relações existentes entre os seres humanos e os demais seres vivos com o meio ambiente; e, a importância dos vegetais no ecossistema urbano. Outro professor, também de Ciências, que trabalhará com Química e Física, no 9º Ano, não fez nenhuma menção à temática ambiental.

Todos os demais professores, das diferentes disciplinas, não incluíram em seus planejamentos abordagens da temática ambiental, atendo-se aos conteúdos tradicionalmente referentes a cada uma delas. Nem mesmo os demais projetos da UE foram incluídos de forma sistemática nesses planejamentos.

A escola divide os projetos desenvolvidos em Projetos Permanentes, Projetos Anuais e Parcerias. Dentre os Projetos Permanentes, identificamos dois que envolvem a temática ambiental.

O primeiro deles, Projeto Reciclagem, objetiva estimular cada aluno a se tornar mais um elo na corrente que pretende transformar o mundo a sua volta através de cidadania e amor à natureza. É um projeto com abordagem sobre o lixo e os 3R – reduzir, reutilizar, reciclar –, a ser desenvolvido pelos professores de Ciências, nas turmas de séries iniciais do segundo segmento do ensino fundamental.

O segundo, Projeto Mãos a Terra, também direcionado às séries iniciais e com a participação dos mesmos professores, buscou parcerias com a Fundação Parques e Jardins – Projeto Horta Escola –, com o Horto Municipal da Taquara, Centro de Educação Ambiental Marapendí e com a Administração do Condomínio Barras Sul. Um dos seus objetivos é, ao final do ano letivo, após o aluno ter observado o solo e manuseado técnicas de plantio e colheita, que tome consciência do saber e do querer fazer, que anseie por uma vida melhor. Esse projeto pretende ainda, envolver a disciplina História, nesse caso com uma professora específica, num trabalho que consideraria interdisciplinar. Este projeto está previsto para reiniciar no segundo semestre de 2010.

De certa forma, os projetos se articulam, mas não ficou bem claro de que forma isto acontece. Não encontramos no planejamento destes projetos, nenhuma indicação, além das citadas, de que haja uma integração de disciplinas, nem que os conteúdos referentes às séries envolvidas estejam sendo focados.

No caso dos Projetos Anuais, ou seja, aqueles que acontecem apenas durante o ano em questão, surgiram alguns projetos que envolvem a temática ambiental, mas alguns deles não

estão acontecendo de forma efetiva, devido a alguns contratempos. O Projeto Surf Bus, que tinha como foco a Dengue e que os alunos eram levados a recolher garrafas pet da orla e confeccionar vasos de plantas a serem utilizados na escola, ainda não reiniciou, conforme o previsto. O Surf Bus daria apoio também ao outro projeto chamado de Semana da Cidadania Urbana, previsto para iniciar também no segundo semestre de 2010. Esse segundo projeto envolveria toda a comunidade escolar com o intuito de melhor esclarecer as características urbanas e ambientais da Baixada de Jacarepaguá, a identificação dos problemas, a apresentação de soluções e ainda, aprimorar a EA. Pretendem fazer um grande evento com o convite de diversos setores para participação, como já ocorreu em outra ocasião nesta UE.

Outros projetos, pertencentes aos anos anteriores, inseridos nas questões ambientais, encontram-se arquivados na escola. Porém, como não estão sendo desenvolvidos atualmente, achamos melhor não incluí-los na análise.

Quanto aos Projetos em Parceria, não havia descrições dos mesmos, apenas eram citados os nomes, assim como não estava determinado o ano ou período de duração. Até aonde pôde ser analisado, nenhum deles estaria diretamente relacionado à EA.

#### 5.4 Gestão escolar e educação ambiental: análise das entrevistas

Para analisar as entrevistas achamos mais adequado separar em dois grupos. O primeiro foi o das entrevistas com os professores regentes, que aconteceu em dois momentos: a) entrevistas exploratórias, com perguntas básicas a todos os entrevistados; b) entrevistas aprofundadas, onde retomamos a conversa com alguns professores que demonstraram relevância para os objetivos da pesquisa. O segundo grupo ficou restrito aos gestores.

Os eixos que utilizamos nas entrevistas estão diretamente ligados aos objetivos da pesquisa, dado que

Tudo isto supõe um conjunto de juízos sobre a comodidade e a pertinência, ou seja, uma intervenção do analista, a qual se apóia necessariamente em pressupostos estranhos ao próprio *corpus* e depende quer do quadro conceptual no qual o investigador trabalha, quer daquilo que ele pretende fazer do resultado do seu trabalho. Uma análise de conteúdo não tem sentido se não for orientada para um objectivo. (GHIGLIONE; MATALON, 2001, p. 185).

Desta forma, analisaremos as entrevistas, com a expectativa de encontrar tais eixos – gestão, interdisciplinaridade e EA – e poder permeá-los com outros não menos importantes quando se trata de compreender a dinâmica da escola em questão.

## 5.5 Entrevistas com os professores regentes

O grupo de professores com o qual trabalhamos, compunha-se por profissionais com escolaridade mínima de nível superior, qualificação exigida para lecionar no Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Boa parte deles possui algum tipo de pós-graduação, principalmente mestrado. Sendo assim, alguns trabalham com o ensino superior, inclusive em universidades públicas.

### a) Entrevistas Exploratórias

Começamos tentando traçar um perfil das práticas pedagógicas exercidas pelos regentes. Os professores, de uma forma geral, trabalham dentro das atividades tradicionais de uma sala de aula. Ou seja, utilizam o quadro, o livro didático e atividades produzidas por eles e distribuídas aos alunos. A SME produz um “Caderno de Apoio” que é utilizado pelos professores. Este material, que não é enviado para todas as disciplinas, é a base das avaliações externas da Rede, única para todas as escolas do município.

*Os recursos usados são aqueles antigos, §<sup>25</sup>, o quadro de giz, o livro didático, §, textos complementares, entendeu? [...] (Prof.<sup>a</sup> de Geografia)*

*Olha só, o Caderno de Apoio do segundo bimestre ainda não chegou, ele custa muito a chegar. Só chegou o do 1º bimestre, não chegou nem pra todas as disciplinas. Português por um acaso chegou. Vem com textos, é só de textos. Não tem nada de gramática não, é só texto. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)*

Alguns professores destacaram a falta de recursos materiais para desenvolver um trabalho diferenciado ou para a saída com os alunos para atividades em outros espaços que não sejam a própria escola. Parecendo-nos que este seja considerado um ponto importante quando se trata de entraves para o desenvolvimento de um bom projeto de educação.

*[...] Olha, a gente está numa escola municipal, §, os recursos §... o que são oferecidos e o que a gente traz, corre atrás, §. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)*

*[...] A única coisa que eu não consigo fazer, com muita frequência, é sair pra trabalho de campo porque é mais complicado com eles. (Prof.<sup>a</sup> de Ciências)*

---

<sup>25</sup> Será utilizado § para substituir a utilização da contração do advérbio ‘não’ com o verbo ‘é’, formando ‘né’.

*Bom, só quando a gente disputa jogos estudantis que a gente sai. [...] Há bastante tempo que a gente sai. (Carlos Arthur – Prof.º de Educação Física)*

Mas alguns professores demonstraram uma visão diferente, considerando a utilização de recursos que a escola possui, sem encontrar a mesma dificuldade anteriormente apontada.

*[...] Uso todos os recursos que você puder imaginar, do laboratório ao datashow eu uso em minhas aulas. [...] (Prof.ª de Ciências)*

*[...] uso todos que eu encontro disponíveis assim, §. Os instrumentos flauta, teclado, violão, §. Uso também o som, o computador eventualmente, §, muitas vezes eu ilustro as aulas com vídeos, §, vídeos sobre músicas, por exemplo, §, o vídeo pra falar de disciplina, por exemplo, eu to usando o vídeo Ensaio de Orquestra do, §, Fellini, §. E agora, eu to com aquele... Orquestra de Meninos, que eu to passando pra eles e... tem vários vídeos que eu vou passando, e vídeos também institucionais. (Prof.º de Música)*

Percebemos, com isso, que a visão sobre os tipos de recursos que a escola deve disponibilizar aos professores, não deve estar restrito aos tecnológicos. Parece que os professores vêem a necessidade de outra gama de instrumentos que sejam consonantes com suas práticas pedagógicas.

Seguindo esse caminho, pensamos na importância que as capacitações devem exercer, no campo da educação, já que esta responde às mudanças tão aceleradas que ocorrem no mundo hoje, como destacamos em diversos momentos deste trabalho. Sobre esse aspecto, surgiram dois grupos diferentes: um grupo que não participa atualmente de capacitações, por diversos motivos e outro que está participando de algum tipo de capacitação, porém sem que as mesmas sejam oferecidas pela SME.

*[...] eu participei quando era coordenadora de cursos de avaliação, mas enquanto professora não. Porque eu já fui coordenadora pedagógica, então eu participei quando era coordenadora, [...] mas de lá pra cá, não, de 2006 pra cá, não. [...] Como regente participei do Tom da Mata, que foi em 2001 e como coordenadora foi em 2006. [...] E outra, o [...] pagava pra gente fazer capacitação. Ou então, era no dia que a gente trabalhava. Agora não, você tem que fazer fora do horário, ou quando tem é sábado, é assim. Então ninguém faz. [...] (Prof.ª de História)*

*Atualmente não oferecido pela SME, somente fazendo pela instituição pública que é a Universidade Federal Fluminense. [...] (Prof.ª de Língua Portuguesa)*

*Não, não tive oportunidade de fazer. Já me inscrevi num curso, eu faço alguns cursos à distância, de atualização tipo, eu fiz um curso agora, comecei a fazer, ainda não consegui terminar, sobre astronomia, que tem a ver com o conteúdo do no 6º Ano, mas nenhum curso específico da SME, não. Não tive oportunidade, ainda, §, porque como eu disse, to no município há pouco tempo. (Prof.ª de Ciências)*

Quanto ao posicionamento da direção para a liberação dos professores, os que fizeram referência a este fato, deixaram transparecer a impotência, na atualidade, das gestoras para permitir que os professores participem dessas capacitações no horário de trabalho, indo ao encontro do que foi dito anteriormente por um dos professores citados.

*É, quando é possível a gente deixar alguma tarefa, a diretora libera, porque a gente não tem ponto abonado, §, tem que estar em dois lugares simultaneamente, então fica meio difícil, mas sempre que eu tenho oportunidade, consigo deixar alguma coisa pronta na escola pra que eu possa ir, eu consigo ir. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)*

*Sempre comunicam. Sempre. Sempre comunica, procura, até algumas vezes, facilitar a ida. Mas é tudo longe. Antigamente, a gente tinha curso de capacitação na CRE, reuniões, quando eu fui coordenadora, eu tinha reunião todo mês. De idéias, de trocas. Eu conhecia os coordenadores de toda CRE. Eu não vejo a coordenadora atual tendo espaço pra isso. (Prof.<sup>a</sup> de História)*

*Então, às vezes eles oferecem cursos. Às vezes não é nem curso e sim, reuniões de professores tipo, pra atletismo, por exemplo, não é um curso específico, é uma reunião só de registro onde acontecem debates: Como é que você tá trabalhando? Como é que tá trabalhando aqui? [...] Mas curso, curso específico, não. [...] De reuniões. Aí, quando dá pra sair, quando convocam, a gente vai. (Prof.<sup>o</sup> de Educação Física)*

Outros professores, cujas falas não destacamos, mostraram-se desinteressados pelas capacitações, ora alegando cansaço, ora achando desnecessário por considerar-se em final de carreira, ou seja, próximo à aposentadoria.

Começamos, a partir deste ponto, a penetrar nos pontos mais diretamente associados a nossa pesquisa. Alinhavando cada aspecto abordado, pedimos aos professores que falassem sobre a interdisciplinaridade, a forma como reconheciam e a inseriam no seu dia a dia, na sua prática de sala de aula. De um modo geral a visão dos professores ficou em torno de aproveitar “ganchos” nas suas disciplinas para abordar temas da atualidade ou de alguns projetos que aconteciam na escola. Prática pontual, sem ser vista como um posicionamento do professor em relação às abordagens de seu conteúdo.

Alguns dos que indicaram trabalhar nesse viés explicaram que o fazem associando o conteúdo a ser dado em sua disciplina com o de outra disciplina, que consideram ter afinidade com a sua – História/Geografia, Geografia/Ciências, Matemática/Língua Portuguesa –, como demonstramos através dos seguintes exemplos



*[...] É, pra trabalhar problemas, por exemplo, com eles, em matemática, eu pego problemas do dia a dia deles, problemas às vezes envolvendo ciências, envolvendo biologia, e pra conseguir que eles resolvam uma parte da matemática que contém o problema, tem que trabalhar com eles, muitas vezes, a interpretação do problema. E aí eu perco muito tempo em português, perguntando aonde tá o verbo, aonde tá o sujeito, quem tá praticando o quê, pra depois então eles conseguirem chegar na matemática. (Prof.<sup>a</sup> de Matemática)*

*Na geografia a gente usa a matemática um pouquinho, nos mapas. Agora com a Copa, a gente tá trabalhando bandeiras, usando matemática também. A medida do possível a gente usa. (Prof.<sup>a</sup> de Geografia)*

*Bem, eu estou fazendo no momento. O título da nossa aula hoje é: As Ciências e os Esportes. Já que estamos numa época de Copa do Mundo. Então eu fiz a relação entre o esporte e a ciência. (Prof.<sup>o</sup> de Ciências)*

*Foi o que eu falei, sempre com geografia, a minha matéria tem mais a ver com Geografia e com Ciências, porque a gente trabalha sempre fazendo esse link com meio ambiente, com questões globais, então mais essas duas disciplinas. (Prof.<sup>a</sup> de História)*

O planejamento das aulas envolvendo todas as disciplinas foi muito pontual e alguns professores associaram à falta de oportunidade para o planejamento conjunto mesmo ocorrendo semanalmente um CE, onde os professores se reúnem com diversos objetivos. Mas, basicamente todos os professores apontaram a interdisciplinaridade como relevante, mesmo tendo ficado seu significado um pouco destoante entre teoria e prática.

*[...] eu costumo dizer que a aula de música é uma aula de todas as matérias misturadas, como se fosse assim, como Educação Física, §, tem conceitos de Matemática na música, §, a gente trabalha com a Língua Portuguesa, §, muitas vezes com uma língua estrangeira também, §, e eu vou relacionando, por exemplo, quando eu trato da história da música, §, e aí eu trato também da Geografia, §, trabalho assim, vou trabalhando as regiões, §, com eles, vou perguntando: aquela música, em que, pra que região se relaciona? Vou procurando sempre dar muita, muito, essa referência assim de interdisciplinar. [...] (Prof.<sup>o</sup> de Música)*

*[...] Agora mesmo a gente tá trabalhando a Copa do Mundo. Durante a Copa do Mundo, nós estamos fazendo a nossa Copa do Mundo Interna, onde cada turma representa um país e os outros professores estão trabalhando língua, língua falada no país que a turma representa, capital, localização, qual é o continente onde se encontra. Aí, todo mundo trabalha junto. (Prof.<sup>o</sup> de Educação Física)*

*Acho que é ao contrário. Eu não dou importância nenhuma ao conhecimento isolado. É ao contrário. A interdisciplinaridade, ela é um fato. O dividir o conteúdo em disciplinas é uma questão didática, mas eu não reconheço esse isolamento, na prática, eu não reconheço. (Prof.<sup>a</sup> de Ciências)*

*Pro Português ela é muito importante, porque Português pega todas as disciplinas, então eu dou uma importância bem grande, e até porque muita coisa é de cultura geral, eles têm que saber, e na hora que aparece no texto alguma coisinha, eles têm que saber. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)*

*É muito importante porque é através desse múltiplo trocar de idéias, que nós conseguimos chegar a um todo. Porque tudo na verdade é uma coisa única, como o próprio planeta Terra. Não existem compartimentos. Tem matérias que são didaticamente divididas para atender mais ao entendimento do aluno, para se aproximar do que eles podem entender e, não, ficar só com aquela idéia de uma matéria isolada da outra. [...] (Prof.<sup>o</sup> de Ciências)*

*[...] eu acho que a importância é fundamentar mais o conhecimento, porque o conhecimento como ele é, compartimentado nas disciplinas, §, na verdade você tem que ter um conhecimento total das coisas, §, e procurar fazer essa junção dos conhecimentos, de todas as disciplinas, §, pra virar um conhecimento só. (Prof.<sup>o</sup> de Música)*

A questão da interdisciplinaridade levou ao enfoque dado aos projetos desenvolvidos na escola, na atualidade e nos anos anteriores, e, na forma como cada um se insere neles. A maioria dos professores afirmou participar dos projetos, em algum momento. Existem projetos elaborados pelos professores e direção da escola que visam participação de todas as turmas, mas nem todos os professores costumam participar, alegando, em alguns casos, preferir projetos que considerem fazer parte do conteúdo de sua disciplina.

*[...] eu entro no projeto que realmente tenha a ver com a minha disciplina.  
[...] (Prof.<sup>a</sup> de História)*

Outros projetos, enviados pela CRE, cuja elaboração ocorreu na alçada da SME, já fazem parte da tradição de participação da escola. Mas alguns são novidades para o ano letivo de 2010.

*[...] “Nenhuma criança a menos” [...] é mais você tá acolhendo um aluno que tem dificuldade, ele não tá relacionado com interdisciplinaridade, não.  
(Prof.<sup>a</sup> de Matemática)*

*[...] Todo ano participo do FECEM, que é um projeto da Secretaria de Educação. Um projeto de composição e encontro pérolas, assim, às vezes aparece cada música, assim, que é, são músicas sensacionais. Eu registro no meu nome e nome dos alunos porque quando fizer sucesso eles vão ganhar também. (Prof.<sup>o</sup> de Música)*

*[...] Jogos Estudantis é um projeto da escola, é da Secretaria, é projeto. “Jogos estudantis”, eu fico à frente dos Jogos Estudantis. [...] (Prof.<sup>o</sup> de Educação Física)*

Ainda existem os projetos pessoais, ou seja, elaborado por um único professor, podendo ser abraçado ou não por outros professores, na maioria, da mesma disciplina ou de uma disciplina considerada afim. Alguns professores, mesmo possuindo projetos pessoais, condenam essa prática.

*Eu tenho um projeto, que é um projeto que a escola tem, que é meu projeto, a Ciranda de Livros, a gente já faz há alguns anos e já fiz em outras escola em que eu trabalhei. É um projeto que dá muito certo, gostam muito. [...] Agora tá começando a se expandir, a professora da oitava e do 6º Ano tá fazendo com eles, [...], a gente tá vendo se a professora da 8ª faz também pra ser uma coisa da escola. Aqui tem muitos projetos, mas projetos individuais, §, cada um faz o seu, cada um faz da sua maneira. (Prof.ª de Língua Portuguesa)*

*[...] Ele pode trazer, no meu projeto de leitura que é “Trás que a gente lê”, o próprio projeto diz, trás que a gente lê, ele pode trazer todo tipo de leitura, então ele trás leitura de meio ambiente, do que ele gosta daquilo que o atrai a gente aproveita isso. (Prof.ª de Língua Portuguesa)*

*[...] Agora a gente também tem um projeto que a gente tá querendo fazer que é o Centenário de Noel, tem a ver com a minha disciplina, junto com a professora de música, com a culminância no fim do ano.[...] (Prof.ª de História)*

Uma vez que já foram observados os diversos olhares dos professores sobre temas que sempre despertam nossa curiosidade investigativa, como os anteriormente apontados, começamos a fechar o foco para outro eixo de nossa pesquisa, a EA. Abordarmos os regentes sobre a forma como a temática ambiental apareceria em suas aulas, caso isso acontecesse. De uma maneira geral, todos disseram incluí-la, porém a maioria das abordagens pareceram desvinculadas do currículo e dos planejamentos, dando a idéia de ocasionais ou despreziosamente abordados.

*Prefere estar num meio ambiente sujo ou limpo? Na sua casa, quando o meio Aí o meio ambiente eu falo o seguinte: meio ambiente é qualquer lugar onde eles vivem §, então a sala de aula é um meio ambiente, o lixão é um meio ambiente – é um péssimo meio ambiente, mas é – então a praia é um meio ambiente. Você ambiente da sua casa está ruim, alguém tá nervoso, o que você faz? Você piora esse meio ambiente ou você melhora ele? §, então são essas questões que eu levanto assim, em questão do meio ambiente. (Prof.º de Música)*

No caso de Língua Portuguesa, foi unânime a associação do uso de textos com essa temática, como prática de EA. Outros professores, de disciplinas variadas como Música, Educação Física, Geografia e também Língua Portuguesa, deram a essa temática uma abordagem ligada à saúde e higiene ou às questões relativas à educação no sentido de civilidade ou polidez, não como uma preocupação com o que de mais profundo existe neste

tema. Também apareceram abordagens ligadas ao desperdício, com enfoque mais econômico do que ambiental.

*A minha visão ambiental é basicamente higiene. Basicamente higiene pessoal. Higiene pessoal o que eu considero? Por exemplo, o aluno não pode fazer aula descalço. O aluno não pode fazer aula de calça que não seja apropriada para a prática desportiva, para praticar esporte. Não pode. Então, essa é a minha contribuição pra política ambiental, certo? Essa, a parte higiênica. Isso eu não deixo mesmo. (Prof.º de Educação Física)*

*Pois é, eu costumo falar, não sei se faz parte da temática ambiental, mas eu acho que sim, falar da educação, do lixo, de não jogar papel na rua, não é bem ambiental, é mais deles não jogarem papel fora do lixão, papel de bala, é não jogar papel do carro, do lado de fora, latinha, tomarem cuidado com essas coisas, porque pode prejudicar além do meio ambiente [...]. E no dia a dia que a gente vai falando, olha, não faz isso, não estraga, não arranca folha de papel à toa porque você tá gastando papel e isso é feito... De maneira informal. (Prof.ª de Língua Portuguesa)*  
*Sim, tem bastante texto sobre o meio ambiente, eu abordo sim. (Prof.ª de Língua Portuguesa)*

*Normalmente através de textos, porque na Língua Portuguesa isso é muito rico. Hoje em dia nós temos muito texto e a língua pode se apropriar de qualquer texto. Eu posso pegar um texto da revista Veja, por exemplo, ou até de outra revista, comum, e chegar aqui, justamente aquele trechinho, aquela opinião também, das pessoas, um texto de opinião, e dali tirar muita coisa boa. (Prof.ª de Língua Portuguesa)*

Poucos foram os professores que manifestaram uma visão mais crítica da educação ambiental, ao contrário do que esperávamos que ocorresse numa escola que se destaca das outras, pelas atividades que desenvolvia e em parte ainda desenvolve, a partir de temas relativos ao meio ambiente.

Os professores mais antigos na escola compararam as diferentes épocas de trabalho, fazendo referência à época passada, como sendo a EA a “pedra motriz”, o foco da educação, assim como a cidadania também, conforme dito por uma professora de História. Atualmente, não estão sendo desenvolvidas, atividades relacionadas com a EA, no dia a dia da escola, que se destaquem.

## b) Entrevistas Aprofundadas

Não tivemos disponibilidade de tempo com os professores regentes para que muitos assuntos fossem abordados. Então a opção de aprofundar apenas algumas entrevistas pareceu-nos mais apropriado. A escolha dos professores que participariam desta segunda fase foi feita, primeiramente, excluindo-se os professores que tiveram uma semelhança muito grande em suas respostas e que foram suficientes para contribuir com o primeiro momento, e em seguida utilizamos os critérios de antigüidade nesta escola e de predisposição a contribuir com a pesquisa, disponibilizando, inclusive, um tempo após o expediente para conceder a entrevista.

Desta forma foram selecionados três professores, no entanto um deles não pode participar devido a imprevistos. Os resultados dessa empreitada serão analisados, a seguir. Os dois regentes tiveram a oportunidade de trabalhar com duas gestões diferentes, tanto da escola quanto da SME. Então incluímos, nas entrevistas, outros pontos que gostaríamos que fossem abordados, como gestão e autonomia.

Comparando as duas últimas gestões da escola, os dois entrevistados não tiveram divergências em suas colocações. Ambos concordam que a diferença não está na forma como as atuais diretoras administram a escola, mas na relação com a SME que se modificou.

*A gestão atual tenta fazer esse trabalho, tenta continuar, mas faltam recursos. Recursos quero dizer, ônibus pra ir nos lugares fazer pesquisa de campo. Entendeu? É... flexibilidade no horário profissional que não há, a gente tem que cumprir Centro de Estudos, isso não havia na gestão anterior, porque não havia Centro de Estudos. Então tem é... a gestão atual, ela tem limites da própria é... gestão da Secretaria, que antes era outro tipo de gestão. [...] Eu acho que o que interfere no trabalho da direção é a falta de recursos, mesmo. Eu acho que a gestão do [...] tinha uma... um apoio maior da CRE, porque a CRE tinha um apoio maior da Secretaria, que tinha um apoio maior do governo, da prefeitura. Era um efeito cascata. (Professora)*

*Eu acho que tinha na gestão anterior... tinha um incentivo maior para as atividades extra-classe. Não que esta não tenha. Tem também. Mas se você botar numa balança vai pesar um pouquinho mais a gestão anterior. (Professor)*

Quanto à autonomia dos gestores e da escola em si, a professora entrevistada foi mais aberta e crítica, o professor mostrou-se um pouco inibido de falar sobre as atuais diretoras e deixou isso claro ao afirmar que “*eu, de repente, sou suspeito porque trabalho aqui, certo? Eu trabalho aqui, então eu sou suspeito pra falar, [...]*”. Mas a professora contribuiu com colocações que demonstram que a atual direção está um pouco cerceada em seus atos, não por um impedimento declarado, mas velado, pois são tantas obrigações burocráticas que não deixam espaço para que a identidade da escola seja deflagrada.

*E antes a gente tinha mais autonomia, entendeu. Pra definir e até pra criar em cima dos projetos, entendeu. Vinha o Tom da Mata, vinha. Mas a gente criava em cima. A gente tinha uma liberdade que a gente perdeu, sabe. [...] Era diferente. Eu me sentia mais feliz. (Professora)*

O professor percebe que de certa forma o gestor está de mãos atadas, que a intenção do fazer pedagógico como o grupo sempre gostou e ainda gosta, fica sufocada pela obrigação do cumprimento do 'dever'. Não se percebe mais o respeito à individualidade de cada unidade escolar, ou pelo menos não se nota em que momento as características de cada escola passa a ter importância.

*Olha, eu avalio o seguinte: hoje tem muito mais ordens do que antes. Primeiro que antes não se chamava gestor, se chamava diretor, §. Então o diretor era o diretor. E hoje não. Hoje já se mudou o nome pra gestor, justamente pra isso, sabe. Pra mandar tudo pronto e o diretor ter que seguir. E se o diretor não se adequar, ele sai. A verdade é essa. Não tem escolha. Entendeu? Acho que a Secretária é bem clara em tudo que ela coloca. A direção é cobrada o tempo todo. Não há uma autonomia da direção. A direção tá amarrada o tempo todo. (Professora)*

*Porque cada escola é um universo completamente diferente, de alunado, de clientela, de professores, de participação de pais. [...] Eu tenho vinte anos de prefeitura e já passei por várias escolas e posso te dizer, nenhuma escola pode ser igual a outra. Nenhuma gestão pode ser igual a outra, nem pode ser comparada a outra. Porque você não pode comparar um professor que trabalha na Maré e um professor que trabalha numa zona rural. (Professora)*

Através desse aprofundamento das entrevistas, foi possível conhecer um pouco mais sobre temas desenvolvidos nas entrevistas exploratórias, como o caso dos projetos, que percebemos desde o início do trabalho de campo, são os responsáveis pela visibilidade dada ao trabalho desta escola. Os professores que trabalhavam na escola quando aconteceram diversos eventos, que serão citados mais adiante, nas entrevistas com os gestores, continuam trabalhando, apenas uns poucos já se aposentaram ou saíram. Então, considera-se que o espírito participativo continue reinando no grupo, assim como a idéia de desenvolver um trabalho voltado para o interesse do aluno.

*Por interesse dos alunos ou porque é um interesse social, [...] a professora Rita sempre trabalhou também, apesar de ser professora de Ciências, ela trabalha muito a questão de origamis, [...] que ela trabalha bem a questão também da arte ligada à questão social. Aí se você pensar "Quê que tem a ver Ciências com origami?" Aparentemente nada a ver, mas tudo a ver. Porque a saúde mental do aluno é auto-estima e isso sempre foi o trabalho da Frederico. (Professora)*

Ao falar sobre o desenvolvimento dos projetos, mais uma vez veio à tona a questão da autonomia e também da colaboração e incentivo recebido da 7ª CRE/SME, que segundo a professora, também possuía mais autonomia em relação à SME.

*Com a anterior tinha autonomia, a atual não tem. [...] Porque tudo vem imposto pela Secretaria, não é nem a CRE, não, é a Secretaria. Não é a CRE. Porque a CRE, verdade seja dita, sempre nos apoiou, em todos os projetos, os mais loucos que a gente fizesse. A CRE apoiava a gente.*  
(Professora)

Mas toda essa pressão parece não interferir na relação entre os professores e a equipe de direção, ou seja, dentro da escola parece existir a preocupação de manter o que existe de bom, o que já fazia parte da escola. A direção é vista e citada por vários professores como democrática, no sentido da liberdade que é dada ao trabalho dos professores, na medida do possível, pois não podemos nos esquecer, das declarações feitas anteriormente sobre as demandas da SME. Ao aprofundarmos esta questão apareceu a expressão “dá liberdade ao professor de criar”, ilustrando a gestão da UE. As propostas de trabalho do professor são sempre aceitas.

*Sim. A gente tem autonomia. (Professora)*

## 5.6 Entrevistas com os gestores

Conforme dito antes, inicialmente não estava prevista a participação do ex-diretor, hoje aposentado, nas entrevistas. Porém, muito se falou quanto ao trabalho realizado pelo mesmo ou durante sua gestão, inclusive as atuais diretoras, que também fizeram parte da sua equipe, muitas vezes citaram e compararam as duas épocas, como se fosse um ‘antes e depois’. Percebemos, então, que entrevistá-lo poderia ser enriquecedor.

Procuramos seguir o mesmo roteiro nos dois casos, mas a situação de cada um, hoje, fez com que surgissem questões particulares a cada um. A atual diretora é professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental, pedagoga com pós-graduação em psicomotricidade. É também formada em Letras e tem mestrado em Linguística. Além disso, atualmente está cursando um MBA em Gestão, indicado pela SME. Dirige a escola desde 2005, após a aposentadoria do ex-diretor com quem trabalhava como diretora adjunta. O ex-diretor é professor de História e fez pós-graduação em Administração Escolar, mas atribui tudo o que sabe e a sua forma de trabalhar ao aprendizado no Ensino Médio, cursado no tradicional Colégio Pedro II, em São Cristóvão. Quanto ao trabalho como diretor, ele atribui à

experiência que teve como diretor de uma escola particular cuja estrutura ele considerava muito boa. Dirigiu a escola de 1995 a 2005, quando se aposentou.

A atual diretora define sua autonomia de trabalho em relação aos órgãos centrais da SME como sendo uma “autonomia controlada”, ou seja, desde que as regras instituídas sejam seguidas, a SME não interfere na gestão e no trabalho dos professores. Afirma que “desde que não fira os princípios e a legislação vigente”, se tem uma “certa autonomia”, e que o professor “não deve esquecer os critérios da Rede”.

*“É uma rede e você tem que fazer parte dessa rede enquanto unidade.”  
(Atual diretora)*

Mas ao mesmo tempo elogia a posição do grupo de professores que sempre procura defender seus interesses e tentar fugir do que a SME envia e que acham não adequado a realidade da escola.

*Tanto até, que na CRE sempre disseram ‘ah, o grupo da Frederico é um grupo difícil.’ É um grupo difícil porque se coloca, é um grupo que fala, não é aquele grupinho que fica sempre é... concordando com tudo não, [...]. Então acho isso legal. E o grupo tem liberdade pra fazer isso [...]. (Atual diretora)*

Por outro lado, percebemos que há uma forte delimitação na autonomia do trabalho a ser desenvolvido na escola, principalmente quanto ao currículo, quando ela diz, que não pode trabalhar ‘na contramão’, se referindo aos descritores, que são um apanhado de conteúdos e orientações curriculares fornecidos pela SME, que servirão de base para a avaliação única da Rede Municipal.

*Então, você pode dar a mais e por fora, mas não pode sair daquele mínimo, daqueles descritores que estão vindo. E está sendo pouco tempo pra você trabalhar aquilo. Então a gente não tá tendo tempo de trabalhar outras coisas.” (Atual diretora)*

O ex-diretor – frisamos que ele dirigiu a escola num período diferente do atual, com outros secretários de educação e prefeitos – atribui à autonomia alcançada –“*altamente autônoma.*” – ao fato de ser uma pessoa questionadora, que não “aceita por aceitar” as ordens emanadas de órgãos superiores, justificando essa atitude através da sua preocupação em dar aos alunos da escola, cujas características ele considera singulares o que ele avaliava como “o melhor que eles podiam ter e tinham o direito de ter”. Afirmou que toda legislação deixa uma abertura para ser interpretada de acordo com o interesse de cada um e que era isso que ele fazia.

*Porque eu acho que autonomia é saber exercer autonomia. Exercer autonomia discutindo com a CRE em seus diferentes segmentos*



*[...]argumentando o que era realmente pra ser praticado porque era favorável ao universo de alunos daquela escola, no caso a Frederico Trotta e contra-argumentando no sentido de que aquela ordem emanada da SME, normalmente portarias, não serviam para aquela escola, eu não podia colocar aquilo em prática [...]. Os que diziam melhor de mim, diziam que eu era polêmico. Mas o que de melhor pode existir do que ser polêmico? Polêmico é aquele que diz as coisas, o que não diz... é nada!” (Ex-diretor)*

Um dos pontos de vista do ex-diretor é o de que a comunidade do entorno da escola e que de alguma forma participa dela, pode exercer uma força política e que através disto, as necessidades da escola podem ser atendidas e respeitadas.

*“[...] Um bom gestor não segue a lei ao pé da letra. Qualquer lei tem que ser interpretada. E se você observar, qualquer lei, ela diz no último item “revoga-se as disposições em contrário.” Então ela deixa brechas.” (Ex-diretor)*

Ao falar sobre os projetos desenvolvidos na escola, durante sua gestão, percebemos novamente uma postura que sugere autonomia, quando compara o trabalho executado pelas escolas situadas no mesmo condomínio que a E. M. Frederico Trotta, onde os diretores se limitam a participar dos projetos enviados pela SME através da CRE e, não conseguem terminá-los, por não estarem em consonância com a realidade local. Destaca que a escola tem que ter “garra”, precisa selecionar os projetos.

Ao entrarmos pela questão da gestão democrática, percebemos que, tanto a atual diretora quanto o ex-diretor, tendem a considerá-la, basicamente, um sinônimo de liberdade. Nos dicionários, democracia é definida como “governo do povo, sistema em que cada cidadão participa do governo”. Apesar de ser um tema que ouvimos em muitos discursos, ainda está pouco claro, na prática, o seu significado. Essa suposição surgiu ao ouvirmos as seguintes abordagens

*Eu acho que às vezes eu sou democrática até demais, entendeu? [...] mas eu acho que assim, o grupo tem... liberdade pra... pra se colocar [...] quando a gente acha que alguma coisa está errada, a gente pára, faz uma reunião geral como a gente até fez recentemente, conversa, então eu acho que isso é importante pra se encontrar o caminho e ter o diálogo. (Atual diretora)*

*Democracia é um regime que se permite a liberdade, mas o direito de um termina onde começa o direito do próximo. [...] Em escola, o direito do aluno aprender está diretamente ligado ao dever do professor ensinar. Então há professores – como em qualquer profissão – e professores. [...] Então eu era diretor com dois pesos e duas medidas. Aqueles que mereciam eram tratados de acordo com o regime democrático que eu apregôo. Aqueles que não mereciam, não tinham nada diferente do que manda a letra fria da lei. [...] Agora, tudo acontecia também, em função da relação muito boa entre mim e a equipe docente, tanto que eu tinha 100% dos votos da urna de professores, nunca houve concorrente.” (Ex-diretor)*

Percebemos que na visão de ambos, o envolvimento com o pedagógico teve ou tem um destaque, ou melhor, foi dada bastante importância a esse fato. No caso da atual diretora, percebemos uma preocupação com os compromissos administrativos, aparentemente prioritários, que julgava culpados por afastá-la do fazer pedagógico da escola, pois o seu percurso profissional, tendo atuado como coordenadora pedagógica faz com que ela não consiga se “desvencilhar” do pedagógico, como ela mesma disse, apesar de se sentir sobrecarregada com a parte administrativa que lhe cabe totalmente. Quanto ao ex-diretor, sua posição é de que o pedagógico era a prioridade para ele, que deixava a parte burocrática, como ele denominou as tarefas administrativas, para a diretora adjunta.

*Mas a prioridade da escola é o pedagógico, então me sentiria muito mal de estar acontecendo alguma coisa pedagógica na escola e eu não estar participando, até por conta de questões administrativas. [...] É ruim, porque eu gosto de estar à frente das coisas, eu sou meio centralizadora também. Me sinto mal quando eu não estou no controle [...]. O administrativo me toma bastante tempo. (Atual diretora)*

*“Mas eu não era freqüentador da CRE porque eu achava que diretor tinha que ficar na escola. Quando mandavam convocação de diretor eu mandava um bilhete no mesmo papel dizendo: “Não vou porque meu lugar é na escola.” (Ex-diretor)*

A partir desse aspecto, passamos a abordagem do Projeto Político Pedagógico (PPP). A visão sobre o PPP difere um pouco entre as duas gestões, mas, lembramos mais uma vez que as atuais gestoras fizeram parte da anterior e trabalharam na elaboração deste documento nas duas ocasiões. O próprio ex-diretor fez o seguinte comentário, “*elas entendem disso*”. Então, a diferença básica é o envolvimento direto na construção do PPP. Enquanto o ex-diretor dedicava-se ao lado prático, deixando que outros se ocupassem com a organização, a atual direção procura seguir os trâmites sugeridos para a elaboração deste projeto, como já o faziam anteriormente.

*Eu via naquelas crianças o “eu” de alguns anos atrás e tentava dar a elas uma perspectiva de melhor qualidade de vida. Então, o projeto político pedagógico sempre era muito fundamentado, [...], em artes, esportes, música, tudo quanto é tipo de coisa dessa natureza. A biblioteca, passou a valer e conseguimos levar lá, o Ferreira Gular e a biblioteca passou a chamar “Ferreira Gular”, começou a ter mais doações em função do Ferreira Gular.” (Ex-diretor)*

A atual diretora explicou que o PPP que direciona o trabalho hoje, na UE, é basicamente uma continuação do anterior, mas que periodicamente voltam a esse projeto, devido à necessidade de constante atualização, por conta das mudanças quanto aos aspectos socioeconômicos e quanto à estrutura da SME e suas diretrizes, que também mudaram nestes

últimos anos. Porém, mais uma vez aparecem entraves para esse procedimento, adiando mais uma vez que a escola discuta as devidas alterações a serem feitas.

*“Mas esse ano a gente está vendo que é inviável da gente fazer isso, até por conta dessa estrutura, da rede mesmo, que tá sendo implantada, da pedagógica. Esse monte de provas, de avaliação, que está tomando muito tempo. [...] Então eu acho que a gente não vai conseguir mexer no PPP esse ano. Talvez pro ano que vem.” (Atual diretora)*

Depois de conversarmos sobre o PPP, aproveitamos para analisar a visão dos planejamentos por disciplina e até onde os gestores se envolvem nesse procedimento. Pareceu-nos, em ambas as falas, que o planejamento fica mais a critério dos professores, não contando com a efetiva participação dos gestores. A diferença entre as duas gestões neste aspecto está mais ligada à importância dada sob o ponto de vista de cada um.

Enquanto o ex-diretor achava suficiente, os dias que antecediam o início das aulas, para esta prática, não concordando com reuniões para re-planejamentos, considerando que todo o horário do professor na escola deveria ser dedicado aos alunos em sala de aula e que o professor poderia fazer esses re-planejamentos sem necessitar de troca com os demais professores, a diretora atual, apesar de também destacar o período inicial do ano letivo, procura enfatizar os re-planejamentos e lamenta que o espaço proposto para essa prática, muitas vezes, seja ocupado com uma série de atividades, como correções de provas, divulgação de procedimentos que devem ser adotados pelos professores de acordo com novas diretrizes enviadas pela SME, entre outros. Ela também lamenta não poder participar assiduamente desses momentos que ocorrem semanalmente, dada a quantidade de serviços administrativos que envolvem seu dia a dia.

Enfim, para melhor entendermos o posicionamento quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola, junto com a discussão sobre o planejamento, incluímos as visões de interdisciplinaridade e formação contínua dos professores, além da forma como os projetos se desenvolveram na escola.

A posição do ex-diretor quanto às reuniões de professores é muito firme, ele sempre manteve a idéia de que são desnecessárias e não passam de desculpa para que as aulas sejam suspensas, nem mesmo para que possam ser elaborados planejamentos interdisciplinares os quais ele defende.

*Eu não via reunião, no Pedro II, de professores, pra decidir o que deveria ser feito com essa ou com aquela turma, cada um sabia o que tinha que fazer dentro de sala. Não se perdia tempo com reuniões, com conselhos. (Ex-diretor)*

*Então, interdisciplinar, as professoras poderiam cuidar disso na hora do recreio, mas na hora do recreio elas acham que é pra recrear, mas ao mesmo tempo a legislação dizia que elas tinham 4 horas e meia de trabalho, então não tinha tempo pra recrear. [...] Então, interdisciplinar é intrínseco. Eu não preciso, dar aula de história, conversando com uma professora de Português, para saber que eu devo dar uma aula de história, mostrando uma noção de mundo que seja adequado ao tempo em que vivemos e numa linguagem que esteja sendo trabalhada pela professora de Português.”*  
(Ex-diretor)

Durante as entrevistas com os regentes, pareceu-nos que apesar do interesse de alguns quanto à possibilidade de participarem de capacitações e atualizações, as cobranças quanto aos cumprimentos dos objetivos e o alcance do desempenho desejado, advindas principalmente da SME, tornaram difíceis a participação nestes cursos. A maior parte não conta com a dispensa de ponto e são realizados em horários que coincidem com o de trabalho em sala de aula. Todos afirmaram que não falta boa vontade da direção, mas que nem sempre é possível conciliar.

*Então sempre que o professor se envolve numa atividade de capacitação que caia no dia do trabalho dele, a gente procura cobrir a ausência dele na turma pra que ele possa participar e, algumas capacitações, já vêm explicitamente escrito que tem que ser fora do horário de trabalho do servidor, aí ele tem opção de se inscrever ou não. Então a gente procura segurar pro colega poder participar. (Atual diretora)*

O ex-diretor não deu maiores detalhes quanto a sua posição em relação à saída do professor da escola para participar de cursos de atualização ou capacitação. Apenas fez referência a importância de cada um procurar pós-graduações que compensassem melhorando o salário, que essa seria uma maneira de melhorar a própria vida.

*Eu usava o exemplo de uma professora que eu peguei lá com 21 anos de idade, novinha. Duas professoras, uma com 21 e outra com 22, [...] passaram no concurso do Colégio Pedro II e foram ganhar muito mais [...] porque elas eram excelentes professoras e tinham vocação pra professoras. Diferente do professor que vê no serviço público a estabilidade.*  
(Ex-diretor)

Ao procurarmos compreender a dinâmica dos projetos, diferente do ex-diretor, como poderá ser analisado mais adiante, a atual diretora mostra-se preocupada em atender a demanda da SME, porém, aponta as dificuldades encontradas, ligada principalmente a quantidade de solicitações com curto prazo de resposta. Essas solicitações também incluem projetos e parcerias encaminhadas pela SME, onde a escola não tem tempo suficiente para analisá-los, aderindo muitas vezes sem observar os entraves que poderão surgir, tornando inviável a sua execução.

*A gente está numa parceria com a Fundação Roberto Marinho que está caminhando, a outra com o Unibanco está me gerando muito trabalho, já tive três reuniões lá pra baixo, acreditando que era uma coisa boa pros alunos – porque a gente só busca e só vai atrás do que a gente acha que pode ajudar alguém – tive que pensar em espaços alternativos porque não se tem sala ociosa e [...] até agora não começou. Então, demandou, até agora, muito trabalho e nem sequer começou.” (Atual diretora)*

Falando em outros momentos da escola, a diretora disse que costumavam participar de vários eventos, promovidos pela CRE, pelo Parque Marapendi ou por outras instituições que fizessem atividades voltadas para as questões ambientais, pois esta era “a tônica” de alguns professores, que não se limitavam à sala de aula. Considera que essa ação da escola acabou chamando a atenção da 7ª CRE e também da SME, já que chegaram a participar de grandes eventos como congressos de educação. Gostavam de participar de todos os eventos e projetos para os quais fossem convidados, mas considera que aconteceram mudanças, que a escola não participa mais de tantos eventos, pelos motivos já abordados por ela mesma, e que agora a escola está vivendo da “fama”.

O Parque Marapendi que era um parceiro constante, até este momento não está desenvolvendo nenhum projeto que inclua os alunos desta escola. Aconteceram encontros com professores, aos quais foram convidados a participar, mas nenhuma atividade para os alunos resultou desses encontros.

*Mas esse ano especificamente, acho que a gente criou muito poucas, vamos dizer assim, situações extraclasse, em que a gente pudesse, vamos dizer assim, mostrar algum trabalho. Acho que muito por conta do tipo de calendário que a gente tá tendo. É, a gente sentiu também, não sei se por mudança de governo desde o ano passado, que alguns dos nossos parceiros estão fazendo menos atividades e estão nos convidando menos, [...]. (Atual Diretora)*

Até mesmo o projeto da horta, considerado um projeto permanente da escola, este ano ainda não conseguiu iniciar, como ela explicou, devido a uma obra ocorrida em janeiro, cujos entulhos foram colocados de maneira que bloquearam o acesso ao local dos canteiros. Essa dificuldade acabou gerando um pequeno desânimo na equipe.

O ex-diretor, fazendo um retrospecto dos projetos, disse que eles nasceram em função da ênfase dada pela SME, e que eram escolhidos de acordo com a adequação do mesmo à realidade da escola. Passa a experiência que teve, ao chegar à escola e encontrar os alunos sem poderem participar de eventos esportivos devido a problemas de indisciplina e que após apoiá-los, desenvolvendo um projeto de Educação Física, abraçado por um professor que “não media horários” e o projeto deu certo.

*[...] ele levava essa equipe às seis e meia da manhã em diferentes pontos para competir. Então esse projeto dava certo, até com torcida, com instrumentos, como a charanga de clube de futebol. E também sempre foram de ônibus pagos pelos recursos da prefeitura, pelos recursos que eu recebia como qualquer diretor recebe [...]" (Ex-diretor)*

Ao tocarmos no assunto dos projetos que envolviam a temática ambiental, também ele destacou as atividades referentes ao Parque Marapendi, mas enfatizando que a dedicação da professora de Ciências – que ainda trabalha na escola –, fez muita diferença.

Um dos projetos desenvolvidos durante a gestão anterior foi o Projeto Tom da Mata, uma parceria de Furnas com a SME, citado por professores e atuais diretoras. Apesar de não gostar dos projetos enviados incondicionalmente pela SME, ele conta

*É, em toda regra tem a exceção. É o que eu digo, cabia à... eu nunca vetei projetos, mas o projeto que em dois meses não acontecia nada ele era interrompido, e esse projeto se desenvolveu.(Ex-diretor)*

Ele conta que para a culminância deste projeto, a escola, através da oficina de dança que possuíam, preparou uma coreografia com as músicas de Tom Jobim. A escola foi, então, convidada a apresentá-la num evento da SME. Ele considera que este foi um dos principais fatores responsáveis pela visibilidade da escola.

Também foram organizados durante a gestão anterior, eventos que reuniam professores, diretores, elementos da SME, políticos e representantes da comunidade, onde a escola apresentava problemas ligados ao entorno da UE, através de vários recursos, principalmente vídeos elaborados por alunos e professores, com a participação dele, o diretor, principalmente na sua idealização. Num desses eventos, realizado no Dia Mundial do Meio Ambiente, ele conseguiu reunir diversas autoridades, ligadas ou não à educação, onde apresentou um clipe que mostrava toda a realidade local, das belezas naturais às degradações ambientais, do aluno que possuía um bom poder aquisitivo ao morador da favela, as diferentes formas de chegar à escola, para depois tornarem-se um só grupo, com as mesmas condições de acesso à educação que a escola se preocupava em proporcionar. Este evento chamou-nos a atenção, pela riqueza de idéias que se encontraram com um único objetivo, o fazer contextualizado, interdisciplinar, crítico e transformador.

*[...] porque eu fiz um desses congressos no Dia Internacional do Meio Ambiente, 5 de junho, e nesse dia você [...], o Barra Sul ficou congestionado de carros de autoridades, todo tipo de autoridades, tudo, do município e do estado, eles sabiam o que ia acontecer e eles estavam interessados em descobrir problemas da cidade e foram descobrir lá. [...] nós filmamos do Terreirão ao Barra Sul e o filme começava da seguinte maneira: Um aluno saindo de um barraco, no Terreirão, abrindo aquela portinhola, aquela 'cerquinha' de madeira*

*quebrada e o cachorrinho vira lata vindo atrás dele e ele enxotando o cachorrinho. Cortava o clipe, aparecia um garoto de mochila nas costas apertando o botão do elevador do condomínio, do apartamento de condomínio, pegando o elevador. Voltava pro Terreirão e aquele bando de alunos num ponto do Terreirão fazendo sinal pro ônibus superlotado às seis e meia da manhã e o ônibus não parando pra eles. Juntava. Todos chegavam à porta da Frederico, entravam juntos pras salas de aula, ali era uma coisa só. Ao mesmo tempo, mostrava-se a orla do Recreio até parte da Barra. O desrespeito com a vegetação, as quadras de rua, os postos com aqueles banheiros que não serviam [...].*

*Nós íamos também, na época, aqui na esquina, no 16.010, onde se faria um apart hotel de treze andares o que acabaria com a praia, faria sombra na praia e era proibido pela legislação. Então nós fomos com os alunos lá, filmamos, passamos no clipe e botamos por nossa conta uma faixa “embargado”. Três meses depois a prefeitura embargou e o processo foi reduzido a seis ou oito andares. É meio ambiente.*

*Da mesma maneira, a gente focalizava no canal das Taxas aqueles manilhões, [...] jogando esgoto in natura dentro do canal, aquele matagal, aquela água escura que a prefeitura não prestava nenhum tratamento. Ficou desconfortável para a autoridade da prefeitura. Os professores diziam que era temerário para o diretor, eu dizia que se eu saísse dali, pra mim, era prêmio, que eu já tava ali há muito tempo. E não acontecia nada, muito pelo contrário, o prefeito quando saiu dali ganhou o clipe. Mas, não fez nada, a não ser repassar as verbas pra escola.[...].*

*O professor de teatro, através de uma professora de artes, [...] arrumou um vôo. Para sobrevoar a Barra e o Recreio saindo daquele heliporto nas Américas. O professor veio passando mal, mas fez o sobrevôo e filmou. Aí mostramos as questões, do ar. Então é o que eu digo, se fazia as coisas na prática, e se visava a melhor qualidade de vida pro aluno favelizado do Terreirão. [...]*

*Eu idealizei. Tanto que todos os projetos dos clipes de lá, aparecia no final ‘concepção: [retiramos o nome do ex-diretor]. Mas a direção artística, a direção geral, aparecia o nome de quem fazia. Não era eu. (Ex-diretor)*

Este exemplo remete-nos prontamente às palavras de Guimarães (2004, p. 28) e Carvalho (2004, p.14) que dizem, em suma, que a Educação Ambiental Crítica, associa-se à realidade social e vai além da mera transmissão do conhecimento. E não só nisso, mas também na “formação voltada para as relações indivíduo-sociedade”, na “transformação da sociedade e formação de sujeitos sociais emancipados, rompendo com visões tecnicistas e repassadoras de conhecimento”.

Consideramos importante trazer este pequeno recorte da entrevista do ex-diretor por considerá-lo muito rico. Parece que ao contar essa história, ele o fazia propositalmente,

querendo enriquecer nossa pesquisa, porque em diversos momentos somos capazes de perceber pontes não só com a Educação Ambiental Crítica, pelos aspectos já destacados, mas também com outras concepções da EA que apontam para a ética, para o respeito às realidades locais, para a dialética sociedade/natureza como unidade dinâmica e para a crítica aos elevados padrões de consumo, como apontamos algumas vezes durante o desenvolvimento desse trabalho, de mãos dadas com o paradigma neoliberal.

Finalizamos este capítulo dando destaque para uma das colocações feitas pelo ex-diretor, que se encontra amparada pela visão da Educação Ambiental Crítica, que nos mostra que podemos pensar globalmente, planejar regionalmente, mas que devemos agir localmente.

*Então, tratava-se do ambiente de uma maneira geral, como eu acho que hoje precisa ser tratado no país, de uma maneira geral. A gente fala muito do Rio, mas quando você vê na TV, tem situações muito piores, mas a gente não pode, também, ficar com a cabeça em função dos problemas piores, tem que enfrentar os nossos. (Ex-diretor)*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomamos como base para a pesquisa a E. M. Frederico Trotta, da Rede Municipal do Rio de Janeiro, reconhecida, dentro da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (E/7ª CRE) e da própria Secretaria Municipal de Educação (SME), como uma escola que possui um trabalho em torno da temática ambiental. O presente trabalho teve como objetivo compreender os fatores relacionados à gestão escolar, que contribuem para a manutenção da temática ambiental como norteadora do trabalho desenvolvido na escola. Ao pensarmos quais caminhos nos levariam a tal compreensão, percebemos que seriam necessárias as análises de algumas concepções, como a de sustentabilidade, de meio ambiente, de Educação Ambiental (EA) e de gestão, ou seja, como a escola trabalha cada um desses eixos. Essas concepções seriam importantes para mostrar a coerência existente entre o que pensam, dizem e fazem os principais atores da escola, aqueles que trabalham diretamente com os alunos, ou seja, ‘metem a mão na massa’, onde consideramos a ‘massa’, os alunos e porque não, os professores, que ao transformar são transformados, que não mais podem acreditar que entrarão na sala de aula e sairão com a mesma bagagem. Se fosse possível pesar ou medir essa bagagem, ficaria claro o acréscimo realizado.

Em termos gerais, sentimos uma tendência da escola – usaremos neste momento, este substantivo como um coletivo dos profissionais de educação que atuam na UE em questão – a procurar o caminho de uma educação crítica e transformadora. Teoricamente e, dizemos isso, baseados nos autores – Freire e Gadott<sup>26</sup>, por exemplo – citados nos documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e alguns projetos que tivemos a oportunidade de conhecer, esta é a tônica do fazer pedagógico que lá encontramos, assim como na busca pela participação de toda a comunidade escolar, principalmente dos professores, nas principais decisões relativas à escola. Mas, “se na prática a teoria é outra”, como popularmente ouvimos dizer, através das entrevistas percebemos que nem sempre essa tônica está tão clara, chegando mesmo a ser imperceptível em algumas situações. Quando dizemos que a ‘teoria é outra’, não esquecemos que sempre existirá uma teoria ou várias se inter cruzando dialogicamente ou dialeticamente, mas dizemos isto por perceber a distância que existe entre o que se deseja fazer e o que nos tornamos capazes de fazer, não levantando, aqui, o mérito dessa questão, os causadores dessa distância.

---

<sup>26</sup> Inserimos algumas idéias destes autores no capítulo do Referencial Teórico desta pesquisa, porém nos trabalhos da escola não existiam referências quanto à obra utilizada e o ano de publicação.

O que queremos dizer é que não é possível traçar um perfil único para o grupo e para as concepções que atravessam o cotidiano escolar. O que nos pareceu é que em parte existe nele o caráter crítico, que a escola aspira em sua teoria e procura caracterizar em cada projeto, em cada planejamento, e que, ao analisarmos esse material, fica tão claro. Mas, outra parte permanece estática, presa a qualquer fato que possa servir de barreira, imaginária ou real, e que os deixa paralisados, estagnados. Em cada ponto que procuramos esmiuçar, a mesma sensação nos perseguiu, a de que existe uma vontade de fazer, mas o caminho parece não existir ou estar bloqueado.

O fazer ambiental seguiu esta mesma tendência. Pareceu-nos que existiram os ‘anos dourados’ da EA nesta escola, onde o produzir era fértil e muito se inovou, num ritmo de liberdade de criação onde ao invés de barreiras, sejam lá de que tipo, o que existia era o incentivo à criação, a liberdade de se expressar. O entorno da escola, aparentemente importante, a fonte inspiradora dos projetos cujos objetivos apontavam para os anseios dos alunos. Mas o que mudou?

Também encontramos no cotidiano escolar definições do tipo “conjunto das inter-relações que se estabelecem entre o mundo social, mediado por saberes, locais e tradicionais, além dos saberes científicos” – ecoformação – (PINEAU, 1988, p.75), ou do tipo que valoriza “os diversos espaços educativos fazendo parte do cotidiano”, incluindo o não-escolar, “desde que aconteça uma re-estruturação político-administrativa dos sistemas de ensino atuais, o que significa uma descentralização democrática e a instauração de relações pautadas na dialogicidade [...] em busca do estabelecimento de uma relação saudável e equilibrada com o contexto, com o outro e com o ambiente” – ecopedagogia (AVANZI, 2004, p.47).

A Educação Ambiental Transformadora, definida como “uma educação ambiental que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas” visando “um novo paradigma para uma nova sociedade” e que aproxima a escola da “comunidade em que se insere e atende” articulando atividades curriculares às extracurriculares (LOUREIRO, 2004, p.67) e o fazer pedagógico também coloca em prática o que podemos sintetizar como alfabetização ecológica, que acredita que “ao nos transformarmos, estaremos simultaneamente transformando a família, escolas, empresas, cidades, governos, países,” sempre demonstrando “respeito às diferenças sociais” (MUNHOZ, 2004, p. 152). Percebemos, a partir dessas concepções, não só no que nos foi passado pelo ex-diretor, mas no que observamos na análise do PPP e na descrição das necessidades de revê-lo, principalmente no que se refere à realidade local que tem se transformado e assim tende a

transformar a escola, uma vontade quase unânime dos atores desta escola em questão, para o desempenho de uma educação que faça a diferença para os seus alunos.

A “educação ambiental convencional” (LOUREIRO, 2004, p. 69), onde o eu quase nunca se relaciona com o mundo, e o humano é reduzido a um organismo biológico, associal e a-histórico, deveria ser sublimada por tantos olhares críticos, transformadores e emancipadores. Ou, de acordo com Guimarães (2004, p. 26), contraposta a uma “ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental. Percebemos que em algumas colocações dos professores e até dos gestores, a educação convencional mistura-se com as idéias da educação crítica, também no caso da EA.

Mas, aproveitando o que argumenta Carvalho (2004, p.14), tendemos a concordar que não se pode permitir que a EA vá se diluindo dentro da educação, talvez até pela noção muitas vezes equivocada de interdisciplinaridade, sob o argumento de que “toda educação é ambiental”, limitando-a a atividades corriqueiras de leitura, pesquisa, cartazes, entre outras, que levam, muitas vezes, com que ela perca o foco, a importância. Carvalho (ibid., p. 17) escolheu as seguintes palavras, que agora trazemos para nos auxiliar, “por mais que se argumente que a idéia de educação inclua a educação ambiental, dificilmente se poderá reduzir toda a diversidade dos projetos educativos a uma só idéia geral e abstrata de educação”.

Pesamos e ponderamos. Algo aponta para as relações entre as diversas esferas por onde a educação traça seu caminho. Afastamo-nos, para de longe observarmos esse caminhar. Isto foi muito importante. Nada, nem ninguém, existem sem o seu contexto. Cada um tem a sua história, as suas influências, as suas referências. E a educação reproduz toda essa gama de interferências. É possível separar o joio do trigo? É possível separar educação do momento político? É possível trabalhar a temática ambiental dentro da escola hoje – numa visão de sustentabilidade, em que queremos deixar o mundo, para a geração futura com a mesma qualidade que encontramos e usamos –, dentro de um contexto neoliberal, globalizado e consumista? Podemos fazer destas questões, focos de novas investigações.

Pensando nesse contexto, achamos que a descentralização da educação, a busca da autonomia das escolas e a gestão democrática ainda têm muito para desenvolver e frutificar. Em documentos oficiais, como a Constituição Federal (1988), a LDB/96, os PCN, encontramos o tema meio ambiente com destaque, assim como o ‘local’ é priorizado, sem é claro, perder a dimensão nacional, mas tanto um quanto o outro se tornam aparentemente

débeis, fragilizados, perante a força que ganharam os objetivos do paradigma neoliberal, dominante, que quer uma educação que atenda o mercado, que reflita quantitativamente.

Esses fatos nos levam a crer que, perdeu-se o foco qualitativo, aquele que permeava o fazer pedagógico da UE, que dava o brilho, o viço, que podia ser visto à distância, cujos resultados talvez só pudessem ser analisados a longo tempo. Foi substituído pelos índices de aprovação, pela equivalência entre todas as unidades da Rede Municipal de Ensino e também entre as demais redes do país, medidos bimestralmente ou anualmente, dentro de uma delimitação de conteúdos.

Assim nos parece ser, o fazer do gestor, dividido entre o cumprimento das determinações da CRE que representa a SME e faz a interseção entre esta e a UE, e o atendimento às necessidades da sua comunidade escolar. Temos a impressão de que a autonomia que a direção da escola deveria ter está presa dentro dos limites traçados pelas amarras avaliativas. Como se dissessem: – Pode voar! Mas lhe cortassem as asinhas. Da mesma forma que diz: Pode priorizar o local, o entorno da escola, a educação ambiental. Mas o que queremos saber é qual o índice alcançado na prova da Rede? A média subiu?

Nesse caminhar na direção de eficiência, que nem sempre se traduz em eficácia, nota-se que as parcerias que antes, provavelmente, enriqueciam o dia a dia dos alunos e das aulas, com atividades que dentro dos limites físicos da escola não haveria possibilidade de acontecer, como as desenvolvidas pelo Parque Marapendi, vão escasseando-se. Tudo indica que o tempo que os professores e gestores possuíam para ‘correr atrás’, como muitos usaram nas entrevistas para indicar as estratégias utilizadas para conseguir apoio de todas as maneiras possíveis para desenvolver uma gama de atividades, agora deve ser direcionado para ‘correr atrás’ dos resultados e do bom desempenho nas provas da Rede.

O mergulho no cotidiano da escola, tematizando a EA e a práxis da gestão, levou-nos, assim, a uma multiplicidade de concepções e fazeres, que atravessa o dia a dia dos professores, estudantes, coordenadores, diretores e funcionários. Felizmente, entre muitos movimentos de reprodução do instituído, percebemos, também, fazeres de resistência que nas pequenas brechas abrem novos caminhos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Organização da educação nacional na Constituição e na LDB**. 3. ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2002. (Coleção educação)

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999, 2ª tiragem, 2000.

ARAÚJO, Mairce. Faça um jogo da memória: a criação de espaços narrativos na escola como ambiente alfabetizador. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia V.; OLIVEIRA, Inês B. de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. (Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

ARRETCHE, Marta. **Relações federativas nas políticas sociais**. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) . Acesso em 11 mar. 2009.

AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BOFF, Leonardo. **Ética da vida: a nova centralidade**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Formação Docente e Pedagogia Dialógica: contribuições de Paulo Freire. **Espaços da Escola**. v. 12, p.43-47, 2002.

BRASIL. **Constituição federal**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em <http://www.educacaoambiental.pro.br>. Acesso em 30 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. DF: **Imprensa Nacional**. 26 jun. 2002.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio, et al. **Amigos da escola: desafios à gestão educacional**. Mogi das Cruzes: Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas da UMC: Fapesp, 2005.

CAROL, Ricard. O papel da escola em relação ao lixo e à reciclagem. In: ÁLVAREZ, Maria Nieves et al.. **Valores e temas transversais no currículo**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 141 – 148

CARVALHO, Isabel Cristina de M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre a ética e intervenção do conhecimento. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DI PIERO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**. V. 27, nº 2. São Paulo, jul./dez. 2001.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 6 ed. São Paulo: Gaia, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/ do/ com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/ dos/ com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008. (Coleção Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

FGV (Fundação Getúlio Vargas). **Curso de formação de tutores**. Disponível em [HTTP://moodle.fgv.br/fgvonline](http://moodle.fgv.br/fgvonline) . Acesso em 10 set. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época).

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O inquérito**: teoria e prática. Tradução de Conceição Lemos Pires. 4 ed. Oeiras: Celta, 2001.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: avaliação políticas públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set., 2005.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**, Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

KONDER, Leandro. Marx e a sociologia da educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.) et al. **Sociologia para educadores**. 4 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. (Coleção educando em Sociedade).

LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Gustavo F. da C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LIMA, M. J. G. S. O que fazem as escolas que fazem educação ambiental no Rio de Janeiro? Uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/ANPED à luz da teorização curricular. In: **30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**. Caxambu: ANPED, 2007.

LIMA, Rosângela N.; MENDES, Odete da C. A gestão da política de educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. do; LIMA, R. N. (Org.). **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

LOUREIRO, Carlos F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. A gestão da educação básica na perspectiva do regime de colaboração: algumas notas. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 123-132, jul. 2002.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da escola**: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

MEC/SEF (Secretaria da Educação Fundamental/MEC). **Programa Parâmetros em Ação, Meio Ambiente na escola**: guia para atividades em sala de aula. Brasília: MEC; SEF, 2001.

MEDEL, Cássia R. M. de A. **Projeto Político-Pedagógico**: Construção e implementação na escola. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**. v.22, n.75. Campinas, ago. 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios / Edgar Morin. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOTTA, Paulo Roberto. **A ciência e a arte de ser dirigente**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.



MRJ (Município do Rio de Janeiro). Lei Nº 4.791/2008. Rio de Janeiro, 2008. disponível em [HTTP://www.educacaoambiental.pro.br](http://www.educacaoambiental.pro.br) . Acesso em 30 mar. 2009.

MUNHOZ, Déborah. Alfabetização ecológica: de indivíduos às empresas do século XXI. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A dimensão política da descentralização participativa. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 8-19, jul/set. 1997.

NOVICKI, Victor. **Diagnóstico SocioCulturalAmbiental**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <http://www.educacaoambiental.pro.br>. Acesso em 16 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Degradação ambiental e politização da questão ambiental**. 10 mar. 2008. Disponível em <http://www.educacaoambiental.pro.br>. Acesso em: 16 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional e Meio Ambiente**. 06 set. 2008a. Disponível em <http://www.educacaoambiental.pro.br>. Acesso em 30 mar. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. Aguiar (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91 – 112..

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.75, n.179/180/181, p. 395-467, jan./dez. 1994.

PEDRINI, A. G. (Org.). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método autobiográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PRIOLLI, Julia. Quando o diretor se torna um gestor. **Gestão: edição especial**, nov., 2008. Disponível em [novaescola@atleitor.com.br](mailto:novaescola@atleitor.com.br) . Acesso em 15 jul. 2009.

QUINTAS, José Silva (org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Ed. IBAMA, 2000. (Coleção meio ambiente).

RIO DE JANEIRO. Lei Nº 3325, de 17 de dezembro de 1999. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em [www.educacaoambiental.pro.br](http://www.educacaoambiental.pro.br). Acesso em 16 mar. 2009.

SALERMO, Soraia Chafic El Kfour. **Descentralização e a Gestão Educacional**. São Paulo: Expressão & Arte, 2009.

SANTOS, Silvana; INFANTE-MALACHIAS, Maria Helena. **Interdisciplinaridade e resolução de problemas**: algumas questões para quem forma futuros professores de ciências. Campinas, maio/ago. 2008. v. 29, p. 557-579. disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação e Sociedade**. V. 26, nº 93. Campinas. set./dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIQUEIRA, Josafá Carlos de. **Espiritualidade e meio ambiente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.

SOARES, Andréa A. R. **Temáticas ambiental e do trabalho nos livros didáticos de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental rede municipal do Rio de Janeiro**. 2005. Mestrado em Educação - Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, Manoel Tibério Alves de. Argumentos em torno de um “velho” tema: a descentralização. **Dados**, vol.40, nº 3. Rio de Janeiro, 1997.

VEIGA, Alinne; AMORIM, Érica; BLANCO, Maurício. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: INEP, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 65-83.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

## **ANEXOS**

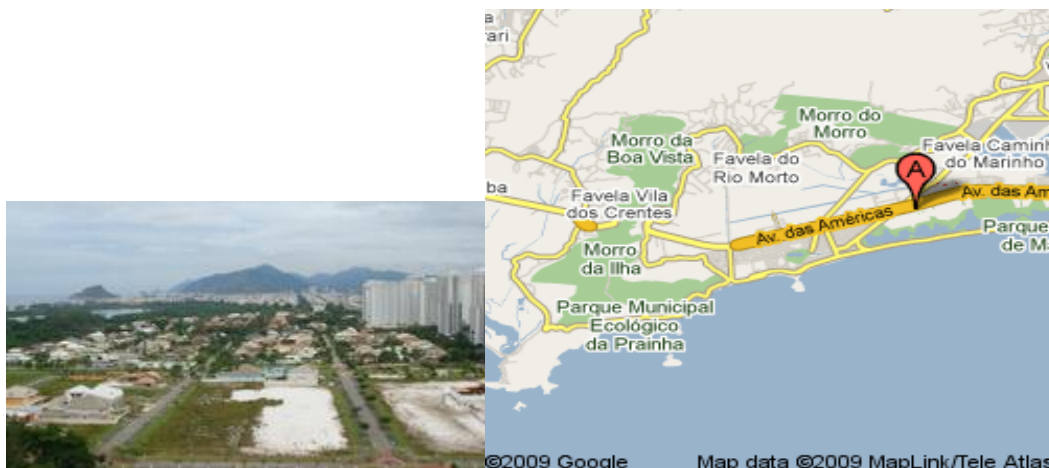
**ANEXO A – Diagnóstico SocioCulturalAmbiental (DISCA)**

## DISCA (Diagnóstico SocioCulturalAmbiental)<sup>27</sup>

**Objeto do estudo:** Entorno da Escola Municipal Frederico Trotta, localizada no Condomínio Barra Sul, no bairro do Recreio dos Bandeirantes – município do Rio de Janeiro – RJ.

**Breve histórico:** A EM Frederico Trotta localiza-se dentro de um condomínio de classe média, nos limite entre os bairros da Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes, inaugurada há mais de 25 anos. Atende alunos do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental no horário diurno e ao Programa de Ensino de Jovens e Adultos (PEJA), no horário noturno. Possui também, classes de alunos portadores de necessidades especiais (Retardo Mental - RM). Soma ao todo 34 turmas. Costuma trabalhar com projetos, tanto os elaborados pelos professores da Unidade Escolar (UE), quanto os enviados como sugestão da Secretaria Municipal de Educação (SME). O interesse pelo desenvolvimento da temática ambiental iniciou-se com o gestor anterior, há mais de 10 anos, e continua sendo um dos principais norteadores do trabalho pedagógico da atual gestão.

### Mapa da região onde a escola se localiza<sup>28</sup>:



<sup>27</sup> As referências sobre o DISCA podem ser encontradas nas referências bibliográficas da dissertação.

<sup>28</sup> Dados retirados do site do - **IPP - Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos**  
O Instituto Pereira Passos - IPP é uma autarquia vinculada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento. Dentre suas atribuições destacam-se: a elaboração, planejamento e coordenação das diretrizes estratégicas para o desenvolvimento econômico; a implantação de projetos estratégicos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; a produção de informações estatísticas, geográficas e cartográficas da Cidade do Rio de Janeiro.

## Dados sobre o bairro do Recreio dos Bandeirantes:



### Bairro: Recreio dos Bandeirantes

- Área Territorial (2003):	<b>3.065,56</b>	ha
- Total da População (2000):	<b>37.572</b>	
- Total de Domicílios (2000):	<b>11.578</b>	
- RA:	<b>XXIV - Barra da Tijuca</b>	
- Bairros da RA:	<b>Barra da Tijuca , Camorim , Grumari , Itanhangá , Joá , Recreio dos Bandeirantes , Vargem Grande , Vargem Pequena .</b>	

### • Território e Meio Ambiente

#### Dados Cadastrais do Bairro

Data do Decreto de Criação	<b>23/7/1981</b>	
Área Territorial (2003):	<b>3.065,56</b>	ha

#### Extensão das Praias Oceânicas

Pontal/Macumba (1999):	<b>2,6</b>	Km
Bandeirantes/Barra da Tijuca (1999):	<b>12,1</b>	Km

#### Índice de qualidade das águas de praias oceânicas

Praia do Recreio dos Bandeirantes (Em frente ao Pontal) (2004):	<b>100</b>	%
Praia do Recreio dos Bandeirantes (Em frente à Reserva) (2004):	<b>94</b>	%
Praia da Macumba (2004):	<b>92</b>	%

#### Áreas Naturais

Área Total (2001):	<b>47,11</b>	%
Floresta (2001):	<b>2,30</b>	%
Floresta Alterada (2001):	<b>14,83</b>	%
Mangue (2001):	<b>0,00</b>	%
Apicum (2001):	<b>0,00</b>	%
Restinga (2001):	<b>0,29</b>	%
Área Úmida com Vegetação (2001):	<b>26,27</b>	%
Praia e Areal (2001):	<b>1,03</b>	%

Afloramento Rochoso (2001):	<b>0,55</b>	%
Ambientes Estuarinos, Lagoas, Rios e Canais (2001):	<b>1,84</b>	%

#### **Áreas Urbanizadas e/ ou Alteradas**

Área Total (2001):	<b>52,89</b>	%
Campo Antrópico (2001):	<b>13,50</b>	%
Cultura e Pastagem (2001):	<b>0,00</b>	%
Área Urbana (2001):	<b>27,07</b>	%
Área Urbana Não Consolidada (2001):	<b>10,54</b>	%
Vegetação em Parques Públicos (2001):	<b>0,00</b>	%
Solo Exposto e Área de Mineração (2001):	<b>1,78</b>	%

#### **Unidades de Conservação**

Área Total (2005):	<b>6.047.744,96</b>	m <sup>2</sup>
--------------------	---------------------	----------------

#### **Unidades de Conservação - APA**

Área Total (2005):	<b>1.596.688,12</b>	m <sup>2</sup>
--------------------	---------------------	----------------

#### **Unidades de Conservação - Parques**

Área Total (2005):	<b>4.501.371,48</b>	m <sup>2</sup>
--------------------	---------------------	----------------

#### **Áreas Legalmente Protegidas**

Área de Unidades Tombadas (2003):	<b>1.150.783,74</b>	m <sup>2</sup>
Área de outros bens legalmente preservados (2003):	<b>0,00</b>	m <sup>2</sup>

### • População

#### **Pessoas Residentes**

Total da População (2000):	<b>37.572</b>
----------------------------	---------------

#### **Pessoas Residentes por sexo**

Masculino (2000):	<b>18.676</b>
Feminino (2000):	<b>18.896</b>

#### **Pessoas Residentes por espécie de domicílio**

particulares permanentes (2000):	<b>37.038</b>
particulares improvisados (2000):	<b>411</b>
coletivos (2000):	<b>123</b>



### **Pessoas Residentes por Grupos de Idade**

0 a 4 anos (2000):	<b>3.227</b>
5 a 9 anos (2000):	<b>2.842</b>
10 a 14 anos (2000):	<b>2.821</b>
15 a 19 anos (2000):	<b>3.217</b>
20 a 24 anos (2000):	<b>3.616</b>
25 a 29 anos (2000):	<b>3.657</b>
30 a 34 anos (2000):	<b>3.406</b>
35 a 39 anos (2000):	<b>3.408</b>
40 a 44 anos (2000):	<b>2.931</b>
45 a 49 anos (2000):	<b>2.499</b>
50 a 54 anos (2000):	<b>1.925</b>
55 a 59 anos (2000):	<b>1.302</b>
60 a 64 anos (2000):	<b>952</b>
65 a 69 anos (2000):	<b>751</b>
70 a 74 anos (2000):	<b>465</b>
75 a 79 anos (2000):	<b>271</b>
80 anos e mais (2000):	<b>282</b>

### **Pessoas Residentes Alfabetizadas por Sexo**

Homens (2000):	<b>15.494</b>
Mulheres (2000):	<b>16.072</b>

### **Pessoas Residentes Não Alfabetizadas por Sexo**

Homens (2000):	<b>1.551</b>
Mulheres (2000):	<b>1.228</b>

### **Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes Não Alfabetizadas por Sexo**

Homens (2000):	<b>540</b>
Mulheres (2000):	<b>191</b>

### **Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes segundo o curso mais elevado que freqüentaram**

Alfabetização (2000):	<b>63</b>
Primário (2000):	<b>1.127</b>
Ginásio (2000):	<b>248</b>
Clássico (2000):	<b>245</b>
1o Grau (2000):	<b>2.553</b>

2o Grau (2000):	<b>1.518</b>
Superior (2000):	<b>4.549</b>
Mestrado (2000):	<b>372</b>
Nenhum Curso (2000):	<b>660</b>

**Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes  
segundo a Renda Nominal Média em Salários  
Mínimos**

Até 1/2 (2000):	<b>15</b>
de 1/2 a 1 (2000):	<b>479</b>
de 1 a 2 (2000):	<b>1.369</b>
de 2 a 3 (2000):	<b>1.136</b>
de 3 a 5 (2000):	<b>1.005</b>
de 5 a 10 (2000):	<b>1.364</b>
de 10 a 15 (2000):	<b>840</b>
de 15 a 20 (2000):	<b>1.160</b>
acima de 20 (2000):	<b>3.313</b>

**• Domicílios**

**Em Geral**

Total de Domicílios (2000):	<b>11.578</b>
-----------------------------	---------------

**Espécie de Domicílios**

Particular Permanente (2000):	<b>11.335</b>
Particular Improvisado (2000):	<b>166</b>
Coletivo (2000):	<b>77</b>

**Particular Permanente por Tipo**

Casas (2000):	<b>5.648</b>
Apartamentos (2000):	<b>5.209</b>
Cômodos (2000):	<b>478</b>

**Particular Permanente por tipo de abastecimento  
de água**

Rede Geral Canalizada até o Domicílio (2000):	<b>83,31</b>
Rede Geral Canalizada até a Propriedade (2000):	<b>0,91</b>
Poço canalizado até o Domicílio (2000):	<b>11,73</b>
Poço canalizado até a Propriedade (2000):	<b>1,69</b>

Poço não canalizado (2000):	<b>1,28</b>
Outra forma (2000):	<b>1,08</b>

#### **Particular Permanente por tipo de esgotamento sanitário**

Rede Geral (2000):	<b>32,01</b>	%
Fossa Séptica (2000):	<b>52,59</b>	%
Fossa Rudimentar (2000):	<b>6,24</b>	%
Vala (2000):	<b>6,88</b>	%
Rio Lago Mar (2000):	<b>1,58</b>	%
Outro Escoadouro (2000):	<b>0,42</b>	%
Sem Esgotamento (2000):	<b>0,28</b>	%

#### **Particular Permanente por número de banheiros**

1 (2000):	<b>4.197</b>
2 (2000):	<b>1.747</b>
3 (2000):	<b>3.239</b>
4 e mais (2000):	<b>1.964</b>
Sem banheiro (2000):	<b>188</b>

#### **Particular Permanente por tipo de destino do lixo domiciliar**

Serviço de Limpeza (2000):	<b>88,58</b>	%
Coletado em Caçamba (2000):	<b>9,97</b>	%
Queimado (2000):	<b>0,86</b>	%
Enterrado (2000):	<b>0,05</b>	%
Terreno (2000):	<b>0,22</b>	%
Rio Lago Mar (2000):	<b>0,00</b>	%
Outro (2000):	<b>0,33</b>	%

#### **Nascimentos por Sexo**

Masculino (2006):	<b>472</b>
Feminino (2006):	<b>414</b>
Ignorado (2006):	<b>0</b>

#### **Nascimentos segundo a idade da Mãe**

10 a 14 anos (2006):	<b>5</b>
15 a 19 anos (2006):	<b>60</b>
20 a 29 anos (2006):	<b>396</b>
30 a 39 anos (2006):	<b>395</b>
40 a 49 anos (2006):	<b>30</b>
50 anos e mais (2006):	<b>0</b>

### **Nascimentos segundo a Raça ou Cor**

Branca (2006):	<b>599</b>
Preta (2006):	<b>14</b>
Amarela (2006):	<b>0</b>
Parda (2006):	<b>160</b>
Indígena (2006):	<b>0</b>
Não Informado (2006):	<b>113</b>

### **Mortalidade Infantil**

Mortalidade antes do 7º dia (2006):	<b>7</b>
Mortalidade do 7º ao 27º dia (2006):	<b>1</b>
Mortalidade do 28º dia até 1 ano de vida (2006):	<b>2</b>
Não classificado (2006):	<b>0</b>
Mortalidade Infantil (total) (2006):	<b>10</b>

### **Taxa de Mortalidade (por mil nascidos vivos)**

Infantil (2006):	<b>11,20</b>
Neonatal Precoce (2006):	<b>7,90</b>
Neonatal Tardia (2006):	<b>1,12</b>
Posneonatal (2006):	<b>2,25</b>

### **Agravos**

Dengue - total de casos (2006):	<b>322</b>
Dengue Hemorrágica - total de casos (2006):	<b>0</b>
Doença meningocócica - total de casos (2006):	<b>3</b>
Hepatite viral - total de casos (2006):	<b>0</b>
Leptospirose - total de casos (2006):	<b>0</b>
Malária - total de casos (2006):	<b>0</b>
Rubéola - total de casos (2006):	<b>5</b>

**ANEXO B – Quadro com a análise das entrevistas com os gestores**

## QUADRO COM A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS GESTORES

TEMAS ABORDADOS	ANÁLISE
FORMAÇÃO	<p>A atual diretora é professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental, pedagoga com pós-graduação em psicomotricidade. É também formada em Letras e tem mestrado em Lingüística. Além disso, atualmente está cursando um MBA em Gestão pela SME. Dirige a escola desde 2005, pós a aposentadoria do ex-diretor com quem trabalhava como diretora adjunta.</p> <p>O ex-diretor é professor de História e fez pós-graduação em Administração Escolar. Mas atribui tudo o que sabe e a sua forma de trabalhar com o aprendizado no Ensino Médio, cursado no tradicional Colégio Pedro II, em São Cristóvão. Quanto ao trabalho como diretor, ele atribui à experiência que teve como diretor de uma escola particular cuja estrutura ele considera muito boa (na época em que lá trabalhou). Dirigiu a escola de 1995 a 2005, quando se aposentou.</p>
AUTONOMIA	<p>A atual diretora define sua autonomia de trabalho em relação aos órgãos superiores como sendo uma “autonomia controlada”, ou seja, desde que as regras instituídas sejam seguidas, a Secretaria não interfere na gestão e no trabalho dos professores. Afirma que “desde que não fira os princípios e a legislação vigente”, se tem uma “certa autonomia”, e que o professor “não deve esquecer os critérios da Rede”.</p> <p><i>“É uma rede e você tem que fazer parte dessa rede enquanto unidade.”</i> (Atual diretora)</p> <p><i>“[...] mas de maneira geral o grupo é um grupo muito bom, e que, quando precisa, se fecha até pra defender ou pra lutar por alguma coisa. Sempre teve um perfil reivindicatório, de se colocar. Tanto até, que na CRE sempre disseram ‘ah, o grupo da Frederico é um grupo difícil.’ É um grupo difícil porque se coloca, é um grupo que fala, não é aquele grupinho que fica sempre é... concordando com tudo não, se precisar fazer relatório a gente não concorda e tal. Então acho isso legal. E o grupo tem liberdade pra fazer isso [...].”</i> (Atual diretora)</p> <p>Por outro lado, percebemos que há uma forte delimitação na autonomia do trabalho a ser desenvolvido na escola, principalmente quanto ao</p>

	<p>currículo, quando ela diz:</p> <p><i>“[...] a Secretaria está mandando pronto, uma série de descritores por disciplinas, que a gente está tendo que analisar, pra utilizar no planejamento e, basicamente, a gente tem que usar os descritores, porque os Cadernos de Apoio que eles tão mandando prontos, são embasados nesses descritores. Se você trabalha na contramão acaba ficando numa situação difícil, porque também a prova que vem pronta da rede está dentro desses descritores. Então se você trabalha diferente dos descritores os alunos não vão conseguir fazer a prova que vem pronta da Rede. Então, você pode dar a mais e por fora, mas não pode sair daquele mínimo, daqueles descritores que estão vindo. E está sendo pouco tempo pra você trabalhar aquilo. Então a gente não tá tendo tempo de trabalhar outras coisas.”</i> (Atual diretora)</p> <p>O ex-diretor – frisamos que ele dirigiu a escola num período diferente do período atual, com outros Secretários de Educação e Prefeitos – atribui a autonomia alcançada – <i>“Altamente autônoma.”</i> – ao fato de ser uma pessoa questionadora, que não <i>“aceita por aceitar”</i> as ordens emanadas de órgãos superiores, justificando essa atitude através da sua preocupação em dar aos alunos da escola, cujas características considera como singulares, o que ele avaliava como <i>“o melhor que eles podiam ter e tinham o direito de ter”</i>. Afirmou que toda legislação deixa uma abertura para ser interpretada de acordo com o interesse de cada um e que era isso que ele fazia.</p> <p><i>“Porque eu acho que autonomia é saber exercer autonomia. Exercer autonomia discutindo com a CRE em seus diferentes segmentos e eu só tinha problemas com algumas diretoras de divisões, nunca tive problemas com a diretora geral da CRE, [...] argumentando o que era realmente pra ser praticado porque era favorável ao universo de alunos daquela escola, no caso a Frederico Trotta e contra-argumentando no sentido de que aquela ordem emanada da SME, normalmente portarias, não serviam para aquela escola, eu não podia colocar aquilo em prática porque quem estaria colocando aquilo em prática era o [...], não a SME, nem o DEC – e depois a CRE.”</i> (Ex-diretor)</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*“[...] os que diziam melhor de mim, diziam que eu era polêmico. Mas o que de melhor pode existir do que ser polêmico? Polêmico é aquele que diz as coisas, o que não diz... é nada!” (Ex-diretor)*

*“Então, eu consegui autonomia em relação ao degrau superior a mim e assim consegui também em relação à secretaria, porque fui eleito representante dos diretores e tinha o apoio do síndico geral do condomínio, que as pessoas não sabem, mas a escola que fica naquele condomínio, [...], ela é extremamente forte e eu escrevia isso em artigos do jornal local, se eles se reunissem eles teriam uma força tremenda [...]” (Ex-diretor)*

*“[...] os políticos da Barra faziam reuniões de comunidade num pretenso auditório da Frederico Trotta, então eu resolvi juntar o útil ao agradável. [...] eu era a comunidade, e colocava as coisas da escola. Então aquela escola recebia quase tudo, a ponto dela ter um auditório – que quando eu cheguei lá era sala de aula – com um palco e uma entrada que nem coxia, por trás, que foi aberto para que as pessoas que iam representar não passassem pelo meio da platéia. E conseguimos colocar 200 lugares nesse auditório, [...] Colocamos sistema de TV, sistema de som e sistema de iluminação. Aí, se perguntarem, mas como? Com que recurso? Com recurso que todas as escolas da rede recebem. Nunca recebi um centavo a mais. Na época chamava-se SDP e tinha uma vez por ano o PDDE. [...] você usa dentro das regras, presta conta dentro das regras, exige que as pessoas que recebem a prestação de contas enviem para a secretaria, para não ficarem na gaveta, [...] chega numa seção da secretaria de fazenda, não é nem da educação, que abre outra verba pra você. Então você pode tanto receber duas num ano, quanto pode receber oito. E eu recebia de sete a oito e elas eram aprovadas automaticamente. [...] e para você ter uma idéia disso, há diretores que porque há uma gerinhoca toda complicada de prestação de contas, devolve o dinheiro e não usa.” (Ex-diretor)*

*“[...] E aí entra o que eu acho mais importante, era possível fazer isso por duas razões: uma porque a prefeitura dava meios para fazer e eu acredito que continue dando, outra porque a gente tinha uma visão de que era possível fazer na escola pública o que se fazia no ensino privado e eu tinha sido*



	<p><i>diretor remunerado de uma escola privada de 4200 alunos, [...]. E a mais importante, eu tinha um quadro de professores que permitia fazer isso, por exemplo, tinha um professor de teatro, tinha uma professora de dança. Se argumentarem como algumas argumentaram ‘mas você está privilegiado porque você tem...’, eu ia buscar essas pessoas e a regulamentação da secretaria permitia.” (Ex-diretor)</i></p> <p><i>“[...] Um bom gestor não segue a lei ao pé da letra. Qualquer lei tem que ser interpretada. E se você observar, qualquer lei, ela diz no último item “Revoga-se as disposições em contrário.” Então ela deixa brechas.” (Ex-diretor)</i></p> <p><i>“Eu posso dizer que fiquei os dez anos lá com os mesmos professores, houve aquisição de professores e a aquisição foi sempre por indicação, eu não recebia professores removidos porque não havia vagas, o quadro estava sempre completo. Então as pessoas que estavam lá eram pessoas que se integravam e se conheciam. É... digamos que 10, 15% deles não se integravam a nível de operosidade, mas o resto se integrava.” (Ex-diretor)</i></p> <p>Ao falar sobre os projetos desenvolvidos na escola, durante sua gestão, percebemos novamente uma postura que sugere autonomia:</p> <p><i>“[...] lá no Barra Sul são quatro escolas, são quatro realidades. Aquelas escolas em que a diretora se limita – ou o diretor – a cumprir o que vem da CRE, embarca nos projetos – e os projetos não terminam -. Aquela escola em que tem um pouco mais de garra, seu alunado, seu corpo docente, permite, ela seleciona os projetos. Então, lá tínhamos, dentro desse quadro que eu to falando, [...]” (Ex-diretor)</i></p>
<p>GESTÃO DEMOCRÁTICA</p>	<p>Percebemos que, tanto a atual diretora quanto o ex-diretor, ao falarem de gestão democrática, tendem a considerá-la, basicamente, um sinônimo de liberdade. No dicionário, democracia é definida como “governo do povo, sistema em que cada cidadão participa do governo”, influenciando no governo de um Estado (p. 83). Apesar de ser um tema que ouvimos em muitos discursos, ainda está pouco claro, na prática, o seu significado. Essa afirmativa é feita baseada nas seguintes colocações:</p>

*“Eu acho que às vezes eu sou democrática até demais, entendeu? Acho que a democracia, quando você tem um grupo muito grande, a democracia... ela é importante, mas, se você às vezes é democrática demais e deixa os diferentes grupos escolherem sem amarrar um consenso, vira bagunça, aí não é mais democracia, aí é o caos, [...] mas eu acho que assim, o grupo tem... liberdade pra... pra se colocar [...] quando a gente acha que alguma coisa está errada, a gente pára, faz uma reunião geral como a gente até fez recentemente, conversa, então eu acho que isso é importante pra se encontrar o caminho e ter o diálogo.” (Atual diretora)*

*“Democracia é um regime que se permite a liberdade, mas o direito de um termina onde começa o direito do próximo. [...] Em escola, o direito do aluno aprender está diretamente ligado ao dever do professor ensinar. Então há professores – como em qualquer profissão – e professores. Há os que gostam de trabalhar e há os que aproveitam qualquer centelha de negatividade para dizer que não há condição de trabalho. Então eu era diretor com dois pesos e duas medidas. Aqueles que mereciam eram tratados de acordo com o regime democrático que eu apregôo. Aqueles que não mereciam, não tinham nada diferente do que manda a letra fria da lei. [...] Agora, tudo acontecia também, em função da relação muito boa entre mim e a equipe docente, tanto que eu tinha 100% dos votos da urna de professores, nunca houve concorrente.” (Ex-diretor)*

Em alguns momentos, a idéia de gestão democrática surge, como por exemplo

*“[...] eu fui convidado para ser diretor do DEC, ali deslanchou a experiência administrativa porque também eu levei as mesmas idéias que eram feitas numa escola para cento e poucas escolas, sobretudo descentralizando. Nós criamos a figura do DEC itinerante, cada semana eu passava dois dias com uma equipe do DEC, fundamentado, baseado numa escola, sem avisar antes. E toda a comunidade sabia que nós estávamos ali. Podia entrar, conversar conosco quaisquer assunto [...]. (Ex-diretor)*

ENVOLVIMENTO COM O  
PEDAGÓGICO

Percebemos que em ambos a visão quanto ao seu envolvimento com o pedagógico teve um destaque, ou melhor, foi dada bastante importância. No caso da atual diretora, percebemos uma preocupação com os compromissos administrativos, aparentemente prioritários, que julgava culpados por afastá-la do fazer pedagógico da escola:

*“[...] eu já fui coordenadora, então embora eu esteja muito... com o administrativo da escola – quase toda a parte administrativa sou eu que faço – eu não consigo me desvencilhar do pedagógico e eu estou sempre junto, fazendo as coisas, o que acaba me sobrecarregando um pouco porque ninguém divide depois, comigo, o administrativo. Então às vezes eu fico meio sobrecarregada e meio cansadinha. Mas a prioridade da escola é o pedagógico, então me sentiria muito mal de estar acontecendo alguma coisa pedagógica na escola e eu não estar participando, até por conta de questões administrativas. E às vezes isto acontece, da [nome da diretora adjunta] e da [nome da Coordenadora Pedagógica] tomarem a frente de uma apresentação ou de um evento porque é uma fase que eu estou com prestação de contas ou alguma coisa assim e eu não posso me envolver tanto. É ruim, porque eu gosto de estar a frente das coisas, sou meio... eu sou meio centralizadora também. Me sinto mal quando eu não estou no controle (muitos risos). [...] O administrativo me toma bastante tempo.” (Atual diretora)*

Quanto ao ex-diretor, tendemos a concluir que sua postura era um pouco diferente e que procurava priorizar o pedagógico, por assim dizer:

*“[...] nós colocávamos que era uma escola atípica, e tentamos dirigi-la como atípica, e deu certo. Em 1995 ela apresentava um índice de reprovação de 42%. Sem levar em conta as portarias que obrigam o professor a passar o aluno, mesmo sem ele saber, a escola passou a apresentar um índice de reprovação de 4% em dois anos e os professores tinham autonomia para reprovar. Reprovar, eu reconheço, é um termo antipático no meio educacional, no meio dos burocratas da educação. Reprovar faz bem, reprovar existe. E aprovar, é preciso que o aluno faça por onde ser... conquistar a aprovação.” (Ex-diretor)*

	<p><i>“Trabalhar numa escola não quer dizer ficar de sete às dez. A diretora pode ficar de sete às dez e não produzir absolutamente nada. [...] Sem ser crítico demais, eu acho que 50% delas, hoje, poderiam ser exoneradas a bem do serviço público. Porque não têm capacidade pra ser diretora. Tem que ser ativa, ter raciocínio, ter sensibilidade. Não conhecem o aluno. Têm que conhecer o aluno.”</i> (Ex-diretor)</p> <p><i>“Mas eu não era freqüentador da CRE porque eu achava que diretor tinha que ficar na escola. Quando mandavam convocação de diretor eu mandava um bilhete no mesmo papel dizendo: “Não vou porque meu lugar é na escola.”</i> (Ex-diretor)</p> <p><i>“[...] eles deram meu nome ao auditório. E me chamaram lá pra homenagem. Eu saí dessa homenagem dizendo que eu nunca mais voltava lá, [...]. O que acontece hoje, é tudo aquilo que eu não pregava e eu não fiz o auditório pra isso. Então o meu nome não podia estar ligado a essas coisas – reuniões –, [...].”</i> (Ex-diretor)</p> <p><i>“contra tudo e contra todos, fizemos o horário integral, com escola parcial, com aulas de Língua Portuguesa e Matemática porque era o básico para que se chegasse ao resto, com professores diferentes, em que o aluno do turno da manhã tinha aulas de Português e Matemática no turno da tarde, com outro professor, e ali eles faziam exercícios de fixação e esclarecimento, a ponto de todos os alunos de 5ª série, naquela época, hoje é 6º Ano, terem 10 aulas de carga horária semanal de Português e Matemática, porque se não souber ler e não souber raciocinar em números não se vai pra frente.”</i> (Ex-diretor)</p>
<p>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</p>	<p>A visão sobre o PPP difere um pouco entre as duas gestões, mas não podemos esquecer que a atual fez parte da anterior, e trabalhou na elaboração deste documento nas duas ocasiões. O próprio ex-diretor fez o seguinte comentário, <i>“elas entendem disso”</i>. Então, a diferença básica é o envolvimento direto na construção do PPP. Enquanto o ex-diretor dedicava-se ao lado prático, deixando que outros se ocupassem com a organização, a atual direção procura seguir os trâmites sugeridos para a elaboração deste projeto, dado que já o faziam anteriormente.</p>

Ajuda-nos a chegar a estas conclusões as seguintes colocações dos gestores. A começar pelo ex-diretor:

*“Ele era feito nesses dias de reunião. Certo? E era feito pelos professores, basicamente, e com a diretora adjunta que é a atual diretora. Eu batia na mesma tecla, e se levantava a cada ano se o perfil socioeconômico tinha se modificado ou não.”* (Ex-diretor)

*“E esse projeto político era o projeto político que eu aprendi nas aulas de filosofia do Pedro I, porque no Pedro II tinha Filosofia e Sociologia [...]. Ou seja, era o projeto político que eu aprendi, de verdade, desde o meu curso primário, como garoto pobre, muito pobre. Com um pai com salário muito baixo tendo que sustentar cinco filhos [...].”* (Ex-diretor).

*“Eu via naquelas crianças o “eu” de alguns anos atrás e tentava dar a elas uma perspectiva de melhor qualidade de vida. Então, o projeto político pedagógico sempre era muito fundamentado, [...], em artes, esportes, música, tudo quanto é tipo de coisa dessa natureza. A biblioteca passou a valer e conseguimos levar lá o Ferreira Gular e a biblioteca passou a chamar “Ferreira Gular”, começou a ter mais doações em função do Ferreira Gular.”* (Ex-diretor)

Quanto à participação dos pais e responsáveis, ele disse:

*“Quase nula. Na reunião quase nenhum. É muito difícil você conseguir trazer os pais à escola. [...] não vinham à escola por duas razões: uma, por desinteresse, mesmo; e outra, porque não têm tempo.”* (Ex-diretor)

Atualmente, a diretora explicou que o PPP é basicamente uma continuação do anterior, onde ela própria participou da confecção, mas ao ouvir um e outro, percebemos, no caso atual, um olhar diferente, uma necessidade de “seguir as regras”, como tentamos demonstrar com as seguintes colocações:

*“[...] periodicamente a gente tem que voltar a esse projeto e a gente até já está sentindo necessidade agora, de mexer novamente, até porque a estrutura*

	<p><i>pedagógica da Secretaria também mudou. [...] Na época, a gente fez colaborativo, mas como a estrutura é muito grande e, a gente não conseguiria juntar o grupo todo o tempo inteiro, a gente usou alguns instrumentos. [...] A gente fez por amostragem, [...].” (Atual diretora)</i></p> <p><i>“[...] os questionários foram pra traçar o perfil da comunidade, que tipo de aluno, que a gente trabalhava, tipo de realidade que eles tinham, o que eles esperavam da escola.” (Atual diretora)</i></p> <p><i>“E agora, eu acho que já precisa ser até reformulado porque a gente está com o Projeto Político Pedagógico e vários subprojetinhos anexados, que já viraram parte da rotina da escola e que precisariam entrar nesse texto final porque já passaram a ser uma ação da escola, que a gente faz todo ano. Ah, a questão da... do subprojeto da horta, passou a fazer parte da rotina e da cara da escola.” (Atual diretora)</i></p> <p><i>“Mas esse ano a gente está vendo que é inviável da gente fazer isso, até por conta dessa estrutura, da rede mesmo, que tá sendo implantada, da pedagógica. Esse monte de provas, de avaliação, que está tomando muito tempo. [...] Então eu acho que a gente não vai conseguir mexer no PPP esse ano. Talvez pro ano que vem.” (Atual diretora)</i></p>
<p>PLANEJAMENTOS / INTERDISCIPLINARIDADE / CAPACITAÇÃO</p>	<p>Pareceu-nos, em ambas as falas, que o planejamento fica mais a critério dos professores, não contando com a efetiva participação dos gestores. A diferença entre as duas gestões neste aspecto caminha mais a importância dada sob o ponto de vista de cada um. Enquanto o ex-diretor achava, suficiente os dias que antecediam o início das aulas para esta prática, e não concordando com reuniões para replanejamento, considerando que todo o horário do professor na escola deveria ser dedicado aos alunos em sala de aula e que o professor faz esse replanejamento sem necessitar de troca com os demais professores, a diretora atual, apesar de também destacar o período inicial do ano letivo, dá ênfase a importância dos replanejamentos e lamenta que o espaço proposto para essa prática muitas vezes seja ocupado com uma série de atividades, como correções de provas, divulgação de procedimentos que devem ser adotados pelos professores de acordo com novas diretrizes enviadas pela Secretaria de Educação,</p>

entre outros. Ela também lamenta não poder participar assiduamente desses momentos que ocorrem semanalmente, dada a quantidade de serviços administrativos que envolvem seu dia a dia. Essas observações foram feitas ao analisar as seguintes colocações:

*“Eu não via reunião, no Pedro II, de professores, pra decidir o que deveria ser feito com essa ou com aquela turma, cada um sabia o que tinha que fazer dentro de sala. Não se perdia tempo com reuniões, com conselhos.”* (Ex-diretor)

*“Então, interdisciplinar, as professoras poderiam cuidar disso na hora do recreio, mas na hora do recreio elas acham que é pra recrear, mas ao mesmo tempo a legislação dizia que elas tinham 4 horas e meia de trabalho, então não tinha tempo pra recrear.”* (Ex-diretor)

*“A atualização delas dependia de cada uma, cada um sabe. Eu mostrava que havia uma diferença salarial entre o professor que, na época, era dois e o professor um, havia uma diferença de salário entre o professor um e o professor um que tem mestrado, havia diferença de salário entre professor um com mestrado e a direção que passou a ser DAS, por conquista, e assim sucessivamente aconteceria na vida. [...] Eu usava o exemplo de uma professora que eu peguei lá com 21 anos de idade, novinha, duas professoras, uma com 21 e outra com 22, [...] a Renata e a Magda, passaram no concurso do Colégio Pedro II e foram ganhar muito mais [...] porque elas eram excelentes professoras e tinham vocação pra professoras. Diferente do professor que vê no serviço público a estabilidade.”* (Ex-diretor)

*“Então, interdisciplinar é intrínseco. Eu não preciso dar aula de história conversando com uma professora de Português, para saber que eu devo dar uma aula de história mostrando uma noção de mundo que seja adequado ao tempo em que vivemos e numa linguagem que esteja sendo trabalhada pela professora de Português. A professora de Língua Portuguesa não precisa ensinar literatura e dar livros de autores brasileiros para ler, fora da realidade, ela tem que dar dentro da realidade. Pra isso existia uma programação nos três dias no início do ano, de planejamento. Se você faz um planejamento verdadeiro ao início do ano, esse*

	<p><i>planejamento já é interdisciplinar e eu não vejo porque, a não ser pra não ter aulas, que todos gostam, alunos e professores, reúnem a cada momento para adequar o planejamento ao projeto.”</i> (Ex-diretor)</p> <p><i>“Então sempre que o professor se envolve numa atividade de capacitação que caia no dia do trabalho dele, a gente procura cobrir a ausência dele na turma pra que ele possa participar e, algumas capacitações, já vêm explicitamente escrito que tem que ser fora do horário de trabalho do servidor, aí ele tem opção de se inscrever ou não. Então a gente procura segurar pro colega poder participar.”</i> (Atual diretora)</p>
<p>PROJETOS / PROJETOS COM A TEMÁTICA AMBIENTAL</p>	<p><i>“Os projetos nasceram em função da ênfase que a secretaria dava aos projetos. A Secretaria passa o projeto para a CRE, que é o intermediário, e a CRE não faz outra coisa senão passar a ordem para a escola. Aí que eu digo, a escola cumpra ou não cumpra adequando à necessidade... à realidade daquela escola.”</i> (Ex-diretor)</p> <p><i>“[...] projetos esportivos porque tínhamos uma quadra poli esportiva [...] E tinha um professor que não media horário também, ele ia com a equipe, que estava condenada, quando lá nós chegamos, suspensão de toda participação em qualquer jogo, por indisciplina, ele levava essa equipe às seis e meia da manhã em diferentes pontos para competir. Então esse projeto dava certo, até com torcida, com instrumentos, como a charanga de clube de futebol. E também sempre foram de ônibus pagos pelos recursos da prefeitura, pelos recursos que eu recebia como qualquer diretor recebe, [...]”</i> (Ex-diretor)</p> <p><i>“Na parte ambiental tinha uma professora de Ciências e essa professora de Ciências pegava as crianças da 5ª série, que estão naquela transição da “tia” de quarta série para oito professores, do que chamava primeiro segmento, e trazia pro Recreio, pra orla e começava a fazer plantações e coisas e tais, colocar plaquinhas e depois ela mesma arrumou um convênio com o Marapendi e assim a Frederico ficou fazendo parte do projeto do Marapendi.”</i> (Ex-diretor)</p> <p><i>“Então, esses projetos davam certos. Mas há</i></p>



*projetos como, por exemplo, música, que não deu certo. Eu saí de lá e não consegui fazer um coral, não consegui ter cinco meninas ou meninos tocando flauta porque a equipe de música era muito fraca. O projeto de Língua Portuguesa, a mim me parecia e ainda me parece, mais importante que a professora dê uma excelente aula, [...].* (Ex-diretor)

*“Os outros projetos era para dizer que a escola tinha projetos, porque isso dava uma certa bem querência junto à CRE.”* (Ex-diretor)

Quanto ao projeto Tom da Mata, o ex-diretor explicou o porquê, mesmo contra a idéia de aceitar incondicionalmente os projetos enviados pela CRE:

*“É, em toda regra tem a exceção. É o que eu digo, cabia à... eu nunca vetei projetos, mas o projeto que em dois meses não acontecia nada ele era interrompido, e esse projeto se desenvolveu.”* (Ex-diretor)

Para este projeto a escola desenvolveu uma apresentação de dança e foi convidada a apresentá-la num evento da Secretaria de Educação, o que deu grande visibilidade à escola.

Também eram organizados, durante a gestão anterior, eventos que reuniam professores, diretores, elementos da Secretaria, políticos e representantes da comunidade, onde a escola apresentava problemas ligados ao entorno da UE, através de vários recursos, principalmente vídeos elaborados por alunos e professores, com a participação do diretor, principalmente na sua idealização. Registramos a seguinte falado ex-diretor,

*“Tirando as coisas que eu falei a você, o clipe, por exemplo, que eu disse que havia nos congressos, houve mais de um congresso, ele era praticamente ambiental. Uma idéia do clipe, dei sorte até, porque eu fiz um desses congressos no Dia Internacional do Meio Ambiente, 5 de junho, e nesse dia você teve lá, o Barra Sul ficou congestionado de carros de autoridades, todo tipo de autoridades, tudo, do município e do estado, eles sabiam o que ia acontecer e eles estavam interessados em descobrir problemas da cidade e foram descobrir lá. Por exemplo, nós filmamos do Terreirão ao Barra Sul e o filme começava da seguinte maneira: Um aluno saindo de um barraco, no Terreirão, abrindo aquela*

portinhola, aquela cerquinha de madeira quebrada e o cachorrinho vira lata vindo atrás dele e ele enxotando o cachorrinho. Cortava o clipe, aparecia um garoto de mochila nas costas apertando o botão do elevador do condomínio, do apartamento de condomínio, pegando o elevador. Voltava pro Terreirão e aquele bando de alunos num ponto do Terreirão fazendo sinal pro ônibus superlotado às seis e meia da manhã e o ônibus não parando pra eles. Juntava. Todos chegavam à porta da Frederico, entravam juntos pras salas de aula, ali era uma coisa só. Ao mesmo tempo, mostrava-se a orla do Recreio até parte da Barra. O desrespeito com a vegetação, as quadras de rua, os postos com aqueles banheiros que não serviam [...]. Nós íamos também, na época, aqui na esquina, no 16.010, onde se faria um apart hotel de treze andares o que acabaria com a praia, faria sombra na praia e era proibido pela legislação. Então nós fomos com os alunos lá, filmamos, passamos no clipe e botamos por nossa conta uma faixa “embargado”. Três meses depois a prefeitura embargou e o processo foi reduzido a seis ou oito andares. É meio ambiente. Da mesma maneira, a gente focalizava nos canal das Taxas aqueles manilhões, [...] jogando esgoto in natura dentro do canal, aquele matagal, aquela água escura que a prefeitura não prestava nenhum tratamento. Ficou desconfortável para a autoridade da prefeitura. Os professores diziam que era temerário para o diretor, eu dizia que se eu saísse dali, pra mim, era prêmio, que eu já tava ali muito tempo. E não acontecia nada, muito pelo contrário, o prefeito quando saiu dali ganhou o clipe. Mas, não fez nada, a não ser repassar as verbas pra escola.[...] O professor de teatro, através de uma professora de artes, [...] arrumou um vôo. Sobrevoar a Barra e o Recreio saindo daquele heliporto nas Américas. O professor veio passando mal, mas fez o sobrevôo e filmou. Aí mostramos as questões, do ar. Então é o que eu digo, se fazia as coisas na prática, e se visava a melhor qualidade de vida pro aluno favelizado do Terreirão. [...] Eu idealizei. Tanto que todos os projetos dos cliques de lá, aparecia no final ‘concepção: [nome dele]’. Mas a direção artística, a direção geral, aparecia o nome de quem fazia. Não era eu. [...] Eles chamam oficina, oficina pra mim é outra coisa, oficina conserta trem, nunca vi professora sendo maquinista de nada.” (Ex-diretor)

*“Então, tratava-se do ambiente de uma maneira geral, como eu acho que hoje precisa ser tratado no país, de uma maneira geral. A gente fala muito do Rio, mas quando você vê na TV, tem situações muito piores, mas a gente não pode, também, ficar com a cabeça em função dos problemas piores, tem que enfrentar os nossos.” (Ex-diretor)*

Diferente do ex-diretor, a atual diretora mostra-se preocupada em atender a demanda da Secretaria, porém, aponta as dificuldades encontradas:

*“E muita coisa chega hoje, pra amanhã. Então isso assusta e complica muito o trabalho. A quantidade também, acho que, de parcerias e projetos – eu entendo que o objetivo é o melhor possível, mas a gente tem muito pouca estrutura e espaço físico – então às vezes é um complicador, porque você até quer entrar no projeto mas você não tem o espaço físico, não tem estrutura, não tem condução e às vezes [...] não tá dando certo. A gente está numa parceria com a Fundação Roberto Marinho que está caminhando, a outra com o Unibanco está me gerando muito trabalho, já tive três reuniões lá pra baixo, acreditando que era uma coisa boa pros alunos – porque a gente só busca e só vai atrás do que a gente acha que pode ajudar alguém – tive que pensar em espaços alternativos porque não se tem sala ociosa e [...] até agora não começou. Então, demandou até agora muito trabalho e nem sequer começou.” (Atual diretora)*

*“[...] a gente começou a entrar num monte de eventos, promovidos pela Coordenadoria ou por alguns parceiros da comunidade, como o Parque Municipal e outras instituições que fizessem uma atividade voltada pro meio ambiente, a gente estava sempre querendo participar, porque alguns professores tinham essa tônica de trabalhar com o aluno não só dentro da sala de aula, mas buscar atividades extra-classe como alternativa para construção do conhecimento.” (Atual diretora)*

*“Então eu acho que isso começou a saltar aos olhos. ‘Ah, tem um projeto no Parque Marapendi pra fazer trilha.’ Ai a Frederico estava lá. ‘Ah, tem projeto no Parque Marapendi pra fazer passeio de barco pelo canal com aula passeio.’ Ai a Frederico se inscrevia. A gente estava com um projetinho de horta. Teve um projeto de dois anos seguidos, de*

*preservação da vegetação costeira, de praia, de restinga, a gente participou, Guardiões da Orla. Os alunos iam pra lá plantar, depois tomar conta [...]. Então todas as [...] acho que essas atividades que a gente estava se inserindo, saltaram aos olhos porque sempre a Frederico estava.” (Atual diretora)*

*“Eu acho que houve mudança. A gente ainda tá com a fama boa (risos) e a gente ainda tá sendo convidada, eu acho que a gente está bebendo os frutos das coisas que a gente plantou,[...] Então a gente tá sendo inserido em outras atividades por conta do perfil que a gente mostrou. Mas esse ano especificamente, acho que a gente criou muito poucas, vamos dizer assim, situações extraclasse em que a gente pudesse, vamos dizer assim, mostrar algum trabalho. Acho que muito por conta do tipo de calendário que a gente tá tendo. É, a gente sentiu também, não sei se por mudança de governo desde o ano passado, que alguns dos nossos parceiros estão fazendo menos atividades e estão nos convidando menos, não houve atividade no Parque Marapendi, esse ano, de relevância, a não ser as palestras que a professora foi convidada [...].” (Atual diretora)*

Quanto ao projeto da horta, considerado um projeto permanente da escola, a diretora explicou:

*“A gente ficou um tempo até sem poder mexer, por conta da obra, que a gente teve, o lixo ficou lá acumulado, até a gente conseguir tirar a telha trocada e tal, mas já começou, com a turma de aceleração, já estão mexendo lá nos canteiros.” (Atual diretora)*

*“[...] então, eu acho que esse ano a gente está vivendo muito mais dos lucros do que criando atividades novas. Ah, a gente trabalhou muito dentro da escola. Houve muita atividade voltada pra saúde, até por causa do PSE que a gente entrou. [...] É um Programa de Saúde Escolar, do governo federal, que a gente está fazendo reunião mensal com grupos da comunidade. Então o Posto participa, diretor de escola participa, assistente social participa. Eu estou indo às reuniões e a escola participa do programa e o objetivo é a gente fomentar atividades que promovam saúde pra comunidade.” (Atual diretora)*

**ANEXO C – Quadro de análise das entrevistas com os professores regentes**

CATEGORIAS	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	OBSERVAÇÃO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	<p>Os professores, de uma forma geral, trabalham dentro das atividades tradicionais de uma sala de aula. Ou seja, utilizam o quadro, o livro didático e atividades produzidas por eles e distribuídas aos alunos.</p> <p><i>Os recursos usados são aqueles antigos, §, o quadro de giz, o livro didático, §, textos complementares, entendeu? [...] (Prof.<sup>a</sup> de Geografia)</i></p> <p>A SME produz um “Caderno de Apoio” que são utilizados por alguns professores. Este material não é enviado para todas as disciplinas e é baseado nele que são feitas as avaliações externas da Rede (igual para todas as escolas municipais).</p> <p><i>Olha só, o Caderno de Apoio do segundo bimestre ainda não chegou, ele custa muito a chegar. Só chegou o do 1º bimestre, não chegou nem pra todas as disciplinas. Português por um acaso chegou. Vem com textos, é só de textos. Não tem nada de gramática não, é só textos. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)</i></p> <p>Alguns professores destacaram a falta de recursos materiais para desenvolver um trabalho diferenciado.</p> <p><i>[...] Olha, a gente está numa escola municipal, §, os recursos é... o que são oferecidos e o que a gente traz, corre atrás, §. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)</i></p> <p>Quanto à saída com os alunos para atividades fora do espaço da escola, quase não foi citado pelos professores. Aparecendo de forma contraditória (ambígua?) nos casos em que foi considerada.</p> <p><i>[...] A única coisa que eu não consigo fazer, com muita frequência, é sair pra</i></p>	<p>§ será usado para substituir monossílabos utilizados na linguagem oral do entrevistado.</p>

	<p><i>trabalho de campo porque é mais complicado com eles. (Prof.<sup>a</sup> de Ciências)</i></p> <p><i>Bom, só quando a gente disputa jogos estudantis que a gente sai. [...]Há bastante tempo que a gente sai. (Prof.<sup>o</sup> de Educação Física)</i></p> <p>A utilização de recursos variados também foi restrita a fala de poucos professores.</p> <p><i>[...]Uso todos os recursos que você puder imaginar, do laboratório ao datashow, eu uso em minhas aulas.[...] (Prof.<sup>a</sup> de Ciências)</i></p> <p><i>[...]uso todos que eu encontro disponíveis assim, né. Os instrumentos... flauta, teclado, violão né. Uso também o som, o computador eventualmente, é... muitas vezes eu ilustro as aulas com... com vídeos né, vídeos sobre músicas, por exemplo, é... o vídeo pra falar de disciplina, por exemplo,eu to usando o vídeo Ensaio de Orquestra do... é Fellini né? E agora, eu to com aquele Orquestra de Meninos, que eu to passando pra eles e... tem vários vídeos que eu vou passando e... vídeos também institucionais. (Prof.<sup>o</sup> de Música)</i></p>	
<p>FREQÜÊNCIA EM CURSOS DE CAPACITAÇÃO</p>	<p>Neste aspecto, as colocações foram muito semelhantes, divididas em duas categorias:</p> <p>a) Os que não fazem atualmente;</p> <p><i>Olha, eu participei quando era coordenadora, de cursos de avaliação, mas enquanto professora não. Porque eu já fui coordenadora pedagógica, então eu participei quando era coordenadora, do Cor da Cultura, participei de curso de avaliação, em alguns congressos e seminários, mas de lá pra cá, não, de 2006 pra cá, não.</i></p>	

[...] *Como regente participei do Tom da Mata, que foi em 2001 e como coordenadora foi em 2006. [...] E outra, o César Maia “pagava” pra gente fazer capacitação. Ou então, era no dia que a gente... trabalhava. Agora não, você tem que fazer fora do horário, quando tem é sábado, é assim. Então ninguém faz. [...]* (Prof.<sup>a</sup> de História)

b) Os que fazem, porém fora da alçada da SME;

*Eu já participei mais assim, teve uma época que eu participava bastante. Agora é... eu não tenho participado tanto quanto eu gostaria. O último curso que eu fiz, foi um curso de um mês, de... é... sobre o universo da produção musical. [...] Não, foi lá no Conservatório, é... foi um curso do... do cara novo integrante do MPB4, Dalmo Medeiros, ele deu um curso lá sobre, estúdios de produção, leis de incentivo, todo esse universo da produção musical que envolve né, a música comercial. (Prof.<sup>o</sup> de Música)*

*Atualmente, não oferecido pela SME, somente fazendo pela instituição pública que é a Universidade Federal Fluminense. [...]* (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)

*Não, não tive oportunidade de fazer. Já me inscrevi num curso, eu faço alguns cursos à distância, de atualização tipo, eu fiz um curso agora, comecei a fazer, ainda não consegui terminar, sobre astronomia, que tem a ver com o conteúdo do no 6<sup>o</sup> Ano, mas nenhum curso específico da SME, não. Não tive oportunidade, ainda, né, porque como eu disse, to no município há pouco tempo. (Prof.<sup>a</sup> de Ciências)*

Quanto ao posicionamento da direção para a liberação dos professores, os



	<p>que fizeram referência a este fato, deixaram transparecer a impotência, na atualidade, da mesma, para permitir que os professores participem no horário de trabalho.</p> <p><i>É, quando é possível a gente deixar alguma tarefa, a diretora liberar, porque a gente não tem ponto abonado, §, tem que estar em dois lugares simultaneamente, então fica meio difícil, mas sempre que eu tenho oportunidade, consigo deixar alguma coisa pronta na escola pra que eu possa ir, eu consigo ir. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)</i></p> <p><i>Sempre comunicam. Sempre. Sempre comunica, procura, até algumas vezes, facilitar a ida. Mas é tudo longe. Antigamente, a gente tinha curso de capacitação na CRE. Reuniões, quando eu fui coordenadora, eu tinha reunião todo mês. De idéias, de trocas. Eu conhecia os coordenadores de toda CRE. Eu não vejo a coordenadora atual tendo espaço pra isso. (Prof.<sup>a</sup> de História)</i></p> <p><i>Então, às vezes eles oferecem cursos... às vezes não é nem curso, e sim, reuniões de professores tipo pra... pra atletismo, por exemplo, não é um curso específico, é uma reunião só de registro onde acontecem debates: como é que você tá trabalhando, como é que tá trabalhando aqui... [...] Mas curso, curso específico, não. [...] De reuniões... aí, quando dá pra sair... quando convocam, a gente vai. (Prof.<sup>o</sup> de Educação Física)</i></p>	
<p>INTERDISCIPLINARIDADE</p>	<p>De um modo geral, a visão da maioria dos professores ficou em torno de aproveitar “ganchos” nas suas disciplinas para abordar temas da atualidade ou de alguns projetos que aconteciam na escola.</p> <p>[...] <i>É... pra trabalhar problemas, por</i></p>	

	<p><i>exemplo, com eles, em matemática, eu pego problemas do dia a dia deles, problemas às vezes envolvendo ciências, envolvendo biologia, e pra conseguir que eles resolvam uma parte da matemática que contém o problema, tem que trabalhar com eles, muitas vezes, a interpretação do problema. E aí eu perco muito tempo em português, perguntando aonde tá o verbo, aonde tá o sujeito, quem tá praticando o quê, pra depois então eles conseguirem chegar na matemática, porque muitas vezes eles só querem saber quantas contas tem que fazer, pra tentar fazer o trabalho sem tentar entender o que tá escrito.[...] teve um aluno que trouxe um problema desse que viu o nono ano fazendo uma pesquisa num cartaz, aí me perguntou na frente de todo mundo, aí aquilo se tornou um questionamento da turma inteira, então eu peguei dali e comecei até com as caixinhas de fósforo construir gráficos de coluna dentro desse contexto e assim a gente vai. (Prof.<sup>a</sup> de Matemática)</i></p> <p><i>Sempre que possível, sim. Na geografia a gente usa a matemática um pouquinho, nos mapas. Agora com a Copa, a gente tá trabalhando bandeiras, usando matemática também. A medida do possível a gente usa. (Prof.<sup>a</sup> de Geografia)</i></p> <p><i>Bem, eu estou fazendo no momento. O título da nossa aula hoje é: As Ciências e os Esportes. Já que estamos numa época de Copa do Mundo, então eu fiz a relação entre o esporte e a ciência. (Prof.<sup>o</sup> de Ciências)</i></p> <p><i>[...] Às vezes até um texto leva a outra disciplina, leva à história, entendeu? À geografia, e aí eu falo sobre aquilo. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)</i></p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

*Foi o que eu falei, sempre com geografia, a minha matéria tem mais a ver com Geografia e com Ciências, porque a gente trabalha sempre fazendo esse link com meio ambiente, com questões globais, então mais essas duas disciplinas, Geografia e Ciências, e às vezes alguns eventos com Língua Portuguesa, quando tem redação, poesia, o evento de 200 Anos da Vinda da Corte, a gente trabalhou bastante com Português também.*  
(Prof.<sup>a</sup> de História)

O planejamento das aulas envolvendo todas as disciplinas foi muito pontual.

*[...] eu costumo dizer que a aula de música é uma aula de todas as matérias misturadas, como se fosse assim, como Educação Física, §, é... tem conceitos de Matemática na música §, a gente trabalha com a Língua Portuguesa §, muitas vezes com uma língua estrangeira também §, e eu vou relacionando, por exemplo, é... quando eu trato da história da música §, e aí eu trato também da Geografia §, trabalho assim... vou trabalhando as regiões §, com eles, vou perguntando é... aquela música, em que... pra que região se relaciona? Vou procurando sempre dar muita... muito essa referência assim de... de interdisciplinar. [...]*  
(Prof.<sup>o</sup> de Música)

*[...] Agora mesmo a gente tá trabalhando a Copa do Mundo. Durante a Copa do Mundo, nós estamos fazendo a nossa Copa do Mundo Interna, onde cada turma representa um país e os outros professores estão trabalhando... língua é... língua falada no país que a turma representa, é... capital, localização, qual é o continente onde se encontra. Aí, todo mundo trabalha junto.* (Prof.<sup>o</sup> de Educação Física)

	<p>Alguns chegaram a apontar a falta de oportunidade para o planejamento conjunto.</p> <p><i>Se fosse possível era uma maravilha, seria excelente, até pra mim, que trabalho com Inglês, poderia trabalhar. Eu costumo trabalhar outros textos de história. Alguns textos de história por minha conta, às vezes nem bate com o que a professora ta trabalhando, muitas vezes eu pergunto o quê que ela ta dando. O que acontece é que alguns professores uma vez ou outra, a gente tenta fazer isso, mas não é uma coisa que esteja esquematizada, é uma coisa intermitente. [...] É muito difícil fazer porque você raramente se encontra pra poder fazer um trabalho interdisciplinar. Quer dizer, normalmente um nem sabe o que o outro tá fazendo. É o que acontece no dia a dia da gente. [...] A gente não tem essa comunicação. E nem essa obrigatoriedade. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)</i></p> <p>Para todos, porém, a interdisciplinaridade foi apontada como relevante, mesmo que para alguns ela tenha significados diferentes.</p> <p><i>Acho que é ao contrário. Eu não dou importância nenhuma ao conhecimento isolado. É ao contrário. A interdisciplinaridade, ela é um fato. O dividir o conteúdo em disciplinas é uma questão didática, mas eu não reconheço esse isolamento, na prática, eu não reconheço. (Prof.<sup>a</sup> de Ciências)</i></p> <p><i>Troca, §, porque um professor sempre traz uma idéia nova pro outro e às vezes o outro não teve aquela idéia, §, acho a riqueza da troca, porque cada um é especialista na sua área e essa troca é que é importante. (Prof.<sup>a</sup> de História)</i></p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

*Pro Português ela é muito importante, porque Português pega todas as disciplinas, então eu dou uma importância bem grande, e até porque muita coisa é de cultura geral, eles têm que saber, e na hora que aparece no texto alguma coisinha, eles têm que saber. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)*

*O próprio enriquecimento do aluno, porque o aluno hoje é um aluno que vive numa sociedade muito ativa, então ele tem que ter o conhecimento de tudo, de geografia, de história, de português, de matemática. [...] (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)*

*É muito importante porque é através desse múltiplo trocar de idéias, que nós conseguimos chegar a um todo. Porque tudo na verdade é uma coisa única, como o próprio planeta Terra. Não existem compartimentos. Tem matérias que são didaticamente divididas para atender mais ao entendimento do aluno, para se aproximar do que eles podem entender e, não, ficar só com aquela idéia de uma matéria isolada da outra. [...] (Prof.<sup>o</sup> de Ciências)*

*[...] eu acho que a importância é fundamentar mais o conhecimento, porque o conhecimento como ele é, compartimentado nas disciplinas §, é... na verdade você tem que ter um conhecimento total das coisas §, e procurar fazer essa junção dos conhecimentos das... de todas as disciplinas §, pra virar um conhecimento só. (Prof.<sup>o</sup> de Música)*

*[...] A globalização táí, §, se a gente se isolar, a gente não vai chegar a lugar nenhum. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)*

*Total importância, porque mostra que a matemática, já que é a minha disciplina, certo, ela tá inserida em*

	<p><i>todos os contextos, né, não é a matemática pela matemática, pra quê que serve isso, daí muitos detestam a matemática, acham que aquilo ali não serve pra nada, e quando você contextualiza você consegue relacionar e mostrar a importância que tem não só a matemática como as outras coisas, na verdade é tudo interligado, você precisa de uma pra entender a outra e vice-versa. Elas caminham juntas. (Prof.<sup>a</sup> de Matemática)</i></p>	
<p>PROJETOS</p>	<p>A maioria dos professores afirmou trabalhar com projetos. Existem na escola:</p> <p>a) Projetos construídos na escola, para a participação de todas as turmas (algumas disciplinas e/ou professores não se envolvem ou selecionam os projetos que consideram fazer parte do conteúdo de sua disciplina).</p> <p><i>[...] Mas apesar de serem as minhas primeiras turmas, eu to inserida em dois projetos da escola, que é “Nenhuma criança a menos” e o projeto também, da dengue, que é esse projeto, §, que desenvolve doenças, tem o da dengue, tem o da gripe, tem de algumas doenças e a gente tá trabalhando em cima disso, é... causas, conseqüências e... os gráficos, a interpretação de gráficos, cartazes... (Prof.<sup>a</sup> de Matemática)</i></p> <p><i>[...] os sextos anos a gente trabalha muito com flauta doce, então eu preparo o repertório e a gente se apresenta nos projetos, [...] (Prof.<sup>o</sup> de Música)</i></p> <p><i>[...] eu entro no projeto que realmente tenha a ver com a minha disciplina. [...] (Prof.<sup>a</sup> de História)</i></p>	

	<p><i>Bom, a maioria sim, a maioria eu to participando. Não só eu, a Educação Física participa sempre. Qualquer projeto que tenha na escola aí a Educação Física participa sempre. Às vezes não comigo, tá entendendo? Às vezes com a Lucília. [...] (Prof.º de Educação Física)</i></p> <p>b) Projetos oriundos da SME (alguns já fazem parte de uma “tradição” da Secretaria, outros são do calendário de 2010).</p> <p><i>[...]“Nenhuma criança a menos” [...] é mais você tá acolhendo um aluno que tem dificuldade, ele não tá relacionado com interdisciplinaridade, não. (Prof.ª de Matemática)</i></p> <p><i>[...] Todo ano participo do FECEM, que é um projeto da Secretaria de Educação, um projeto de composição e encontro pérolas, assim, às vezes aparece cada música, assim... que é... são músicas sensacionais. Eu registro no meu nome e nome dos alunos porque quando fizer sucesso eles vão ganhar também. (Prof.º de Música)</i></p> <p><i>[...] Jogos Estudantis é um projeto da escola, é da Secretaria, é projeto. “Jogos estudantis”, eu fico à frente dos Jogos Estudantis. [...] (Prof.º de Educação Física)</i></p> <p>c) Projetos pessoais (podendo ou não envolver outro professor da mesma disciplina ou de disciplina considerada afim).</p> <p><i>Eu tenho um projeto, que é um projeto que a escola tem, que é meu projeto, a Ciranda de Livros, a gente já faz há alguns anos e já fiz em outras escola em que eu trabalhei. É um projeto que dá muito certo, gostam muito, todo final de ano faço uma avaliação, querem continuar. [...] Agora tá</i></p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p><i>começando a se expandir, a professora da oitava e do 6º Ano tá fazendo com eles, quer dizer, eu vou fazer com o 7º, a gente tá vendo se a professora da 8ª faz também pra ser uma coisa da escola. Aqui tem muitos projetos mas projetos individuais, §, cada um faz o seu, cada um faz da sua maneira. (Prof.ª de Língua Portuguesa)</i></p> <p><i>[...] Ele pode trazer, no meu projeto de leitura que é “Trás que a gente lê”, o próprio projeto diz, trás que a gente lê, ele pode trazer todo tipo de leitura, então ele trás leitura de meio ambiente, do que ele gosta, daquilo que o atrai a gente aproveita isso. (Prof.ª de Língua Portuguesa)</i></p> <p><i>[...] Agora a gente também tem um projeto que a gente tá querendo fazer que é o Centenário de Noel, tem a ver com a minha disciplina, junto com a professora de música, com a culminância no fim do ano.[...] (Prof.ª de História)</i></p>	
<p>TEMÁTICA AMBIENTAL</p>	<p>De uma maneira geral, todos disseram incluí-la, porém a maioria das abordagens pareceram desvinculadas do currículo, dos planejamentos, dando a idéia de ocasional ou despreziosamente abordado.</p> <p><i>Sim, tem bastante texto sobre o meio ambiente, eu abordo sim. (Prof.ª de Língua Portuguesa)</i></p> <p><i>Aí o meio ambiente eu falo o seguinte: meio ambiente é qualquer lugar onde eles vivem §, então a sala de aula é um meio ambiente, o lixão é um meio ambiente – é um péssimo meio ambiente, mas é – então a praia é um meio ambiente. Você prefere estar num meio ambiente sujo ou limpo? Na sua casa, quando o meio ambiente da sua casa está ruim, alguém tá nervoso, o que você faz? Você piora esse meio ambiente ou você melhora ele? §,</i></p>	



	<p><i>então são essas questões que eu levanto assim, em questão do meio ambiente. (Prof.º de Música)</i></p> <p>No caso de Língua Portuguesa, foi unânime a associação do uso de textos com essa temática, como prática de educação ambiental.</p> <p>Outros professores de disciplinas variadas deram a temática ambiental uma abordagem ligada à saúde e higiene ou às questões relativas à educação no sentido de civilidade ou polidez. Também apareceram abordagens ligadas ao desperdício, com enfoque mais econômico do que ambiental.</p> <p><i>A minha visão ambiental é basicamente higiene. Basicamente higiene pessoal. Higiene pessoal o que eu considero? Por exemplo, o aluno não pode fazer aula descalço. O aluno não pode fazer aula de calça que não seja apropriada para a prática desportiva, para praticar esporte. Não pode. Então, essa é a minha contribuição pra política ambiental, certo? Essa, a parte higiênica. Isso eu não deixo mesmo. (Prof.º de Educação Física)</i></p> <p><i>Pois é, eu costumo falar, não sei se faz parte da temática ambiental, mas eu acho que sim, falar da educação, do lixo, de não jogar papel na rua, não é bem ambiental, é mais deles não jogarem papel fora do lixão, papel de bala, é não jogar papel do carro, do lado de fora, latinha, tomarem cuidado com essas coisas, porque pode prejudicar além do meio ambiente [...]. E no dia a dia que a gente vai falando, olha, não faz isso, não estraga, não arranca folha de papel à toa porque você tá gastando papel e isso é feito... De maneira informal. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)</i></p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

*Sim, tem bastante texto sobre o meio ambiente, eu abordo sim. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)*

*Normalmente através de textos, porque na Língua Portuguesa isso é muito rico. Hoje em dia nós temos muito texto e a língua pode se apropriar de qualquer texto. Eu posso pegar um texto da revista Veja, por exemplo, ou até de outra revista, comum, e chegar aqui, justamente aquele trequinho, aquela opinião também, das pessoas, um texto de opinião, e dali tirar muita coisa boa. (Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa)*

Poucos foram os professores que manifestaram uma visão mais crítica da educação ambiental. Atualmente, não estão sendo desenvolvidas, atividades relacionadas com a educação ambiental, no dia a dia da escola, que se destaquem.

#### c) Entrevistas Aprofundadas

Foram selecionados três professores, no entanto um deles não pode participar devido a imprevistos.

Os dois regentes tiveram a oportunidade de trabalhar com duas gestões diferentes, tanto da escola quanto da Secretaria de Educação. Comparando as duas últimas gestões da escola, os dois entrevistados não tiveram divergências em suas colocações.

*A gestão atual tenta fazer esse trabalho, tenta continuar, mas faltam recursos. Recursos quero dizer, ônibus pra ir nos lugares fazer pesquisa de campo. Entendeu? É... flexibilidade no horário profissional que não há, a gente tem que cumprir Centro de Estudos, isso não havia na gestão anterior, porque não havia Centro de Estudos. Então tem é... a gestão atual, ela tem limites da própria é... gestão*

*da Secretaria, que antes era outro tipo de gestão. [...] Eu acho que o que interfere no trabalho da direção é a falta de recursos, mesmo. Eu acho que a gestão do [...] tinha uma... um apoio maior da CRE, porque a CRE tinha um apoio maior da Secretaria, que tinha um apoio maior do governo, da prefeitura. Era um efeito cascata. (Professora)*

*Eu acho que tinha na gestão anterior... tinha um incentivo maior para as atividades extra-classe. Não que esta não tenha. Tem também. Mas se você botar numa balança vai pesar um pouquinho mais a gestão anterior. (Professor)*

A professora entrevistada foi mais aberta e crítica, o professor mostrou-se um pouco inibido de falar sobre as atuais diretoras.

*“Eu de repente sou suspeito porque trabalho aqui, certo? Eu trabalho aqui, então eu sou suspeito pra falar, [...]” (Professor)*

As colocações apontam para o fato de que a atual direção está um pouco cerceada em seus atos, não por um impedimento declarado, mas velado, pois são tantas obrigações burocráticas que não deixam espaço para que a identidade da escola seja deflagrada.

*E antes a gente tinha mais autonomia, entendeu. Pra definir e até pra criar em cima dos projetos, entendeu. Vinha o Tom da Mata, vinha. Mas a gente criava em cima. A gente tinha uma liberdade que a gente perdeu, sabe. [...] Era diferente. Eu me sentia mais feliz. (Professora)*

A intenção do fazer pedagógico como o grupo sempre gostou e ainda gostaria, fica sufocada pela obrigação do cumprimento do dever. Não se

	<p>percebe mais o respeito à individualidade de cada unidade escolar.</p> <p><i>Olha, eu avalio o seguinte: hoje tem muito mais ordens do que antes. Primeiro que antes não se chamava gestor, se chamava diretor, §. Então o diretor era o diretor. E hoje não. Hoje já se mudou o nome pra gestor, justamente pra isso, sabe. Pra mandar tudo pronto e o diretor ter que seguir. E se o diretor não se adequar, ele sai. A verdade é essa. Não tem escolha. Entendeu? Acho que a Secretária é bem clara em tudo que ela coloca. A direção é cobrada o tempo todo. Não há uma autonomia da direção. A direção tá amarrada o tempo todo. (Professora)</i></p> <p><i>Porque cada escola é um universo completamente diferente, de alunado, de clientela, de professores, de participação de pais. [...] Eu tenho vinte anos de prefeitura e já passei por várias escolas e posso te dizer, nenhuma escola pode ser igual a outra. Nenhuma gestão pode ser igual a outra, nem pode ser comparada a outra. Porque você não pode comparar um professor que trabalha na Maré e um professor que trabalha numa zona rural. (Professora)</i></p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

**ANEXO D – Roteiro das entrevistas com os professores regentes**

**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS REGENTES**

Agradecimentos pela colaboração (inicial)

Apresentação dos objetivos da investigação e das entrevistas

### 1.1 Objetivo

Compreender os fatores relacionados à gestão escolar, que contribuem para a manutenção da temática ambiental como norteadora do trabalho desenvolvido na escola.

### 1.2 Objetivos específicos

- Analisar as concepções de sustentabilidade, de meio ambiente e de EA que permeiam o fazer pedagógico da escola enfocada pela pesquisa;
- analisar como se dão às relações SME - 7ª CRE - Escola, na execução da política municipal de educação, particularmente em relação à EA;
- analisar a participação dos professores na gestão escolar, no que se refere à elaboração do Projeto Político Pedagógico e dos planejamentos anuais e bimestrais, à participação nos Centros de Estudos e ao envolvimento e participação dos mesmos nas atividades relacionadas à EA;
- analisar a relação escola-comunidade, mediada pela questão SocioCulturalAmbiental;
- analisar as parcerias estabelecidas entre a escola, o empresariado e o setor público não-estatal, entre outros.

Apresentação do contrato de trabalho e da carta de cessão

Perguntas e questões para serem desenvolvidas:

- Fale sobre sua prática pedagógica, recursos utilizados nas aulas etc..
- Costuma participar de cursos de formação continuada/capacitações/cursos etc. oferecidas pela SME ou outras instituições?
- Costuma fazer relações entre sua disciplina e outras áreas de conhecimento?
- Qual a importância que você atribui a prática interdisciplinar?
- (Colocar o que observei sobre os projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na escola). De que forma participa ou não desses projetos?
- E em suas aulas, costuma abordar a temática ambiental? De que forma?
- Qual a sua formação?

**ANEXO E – Roteiro da entrevista com o ex-diretor**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O EX-DIRETOR  
DA E. M. FREDERICO TROTTA**

1. Formação: graduação, pós-graduação, cursos de extensão em gestão, administração etc.
2. Tempo de direção na E. M. Frederico Trotta.
3. Por que dirigir a E. M. Frederico Trotta?
4. Como consideraria a sua gestão em termos de autonomia?
5. O que considera como autonomia?
6. Em termos de gestão democrática, como considera sua gestão?
7. O que é uma gestão democrática para você?
8. Como é a história dos projetos na sua gestão?
9. Como os professores costumavam participar destes projetos?
10. E os projetos de educação ambiental?
11. Como os professores costumavam participar destes projetos?
12. O que é interdisciplinaridade?
13. Por que até hoje os professores e até mesmo a atual direção fala com tanto respeito e admiração pelo seu trabalho?
14. Você considera que todos os professores tenham essa admiração ou existiram professores que se opuseram a sua forma de administrar a escola?
15. Por que essa escola foi considerada uma escola que faz EA?
16. Que objetivos estavam norteando os projetos de EA?
17. Por que a escola mantém a imagem de uma escola que faz EA?
18. Existem políticas que norteiam a educação, passando por todos os níveis (federal, estadual e municipal). Você sempre esteve a par dessas legislações ou seguia o que era enviado para a escola, sem nenhum questionamento ou sem procurar entender de onde vinham as orientações?
19. Como utilizava os projetos oriundos da SME, via CRE?
20. Como organizava a participação de professores nas capacitações, cursos, seminários etc.?
21. Como organizou o PPP durante os anos de sua administração?
22. De que forma via o relacionamento entre escola e comunidade? Como fazia para aproximar ou não, estes dois segmentos?
23. Existiam parcerias com outros segmentos, tipo: empresários/empresas, ONGs, comércio etc.?
24. Como gostaria de ser lembrado pelas pessoas que conviveram com o seu trabalho?



**ANEXO F – Roteiro da entrevista com a atual diretora**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A ATUAL DIRETORA**

## DA E. M. FREDERICO TROTTA<sup>29</sup>

- Nome, formação (graduação, pós-graduação etc.); tempo de atuação na E. M. Frederico Trotta; funções desempenhadas nesta e/ou em outras escolas; cargo na SME.
- Como defini sua gestão em termos de: autonomia, gestão democrática; envolvimento com o pedagógico, envolvimento com o administrativo.
- Como foi construído o PPP.
- Como são feitos os planejamentos das disciplinas.
- Como são selecionados os projetos desenvolvidos pela escola.
- Quais as principais mudanças ocorridas com a entrada da nova secretária de educação.
- Existem leis, resoluções, documentos, enfim, uma série de recomendações para o desenvolvimento da temática ambiental, entre eles os PCN e o MULTIEDUCAÇÃO. Como eles influenciam na elaboração dos planejamentos das atividades da EU.
- A indicação pela CRE, como uma escola que se destaca em educação ambiental.

---

<sup>29</sup> As perguntas serão elaboradas de forma a tornar fluente a conversa com a diretora. O roteiro foi utilizado para nortear a conversa.