



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ELANA GRACIELLE SANTOS ALMEIDA

CONFERÊNCIA INFANTO JUVENIL PARA O MEIO AMBIENTE (CIJMA): uma análise das ações socioeducativas voltadas a Educação Ambiental nos diferentes cenários da Amazônia Paraense.

**Belém, PA
2016**

ELANA GRACIELLE SANTOS ALMEIDA

CONFERÊNCIA INFANTO JUVENIL PARA O MEIO AMBIENTE (CIJMA): uma análise das ações socioeducativas voltadas a Educação Ambiental nos diferentes cenários da Amazônia Paraense

Dissertação de Mestrado relacionada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilena Loureiro da Silva.

**Belém, PA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Almeida, Elana Gracielle Santos, 1980-
Conferência Infante Juvenil para o Meio Ambiente
(CIJMA) : uma análise das ações socioeducativas voltadas
a educação ambiental nos diferentes cenários da Amazônia
paraense / Elana Gracielle Santos Almeida. - 2016.

Orientadora: Marilena Loureiro da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2016.

1. Educação ambiental - Pará. 2. Educação e
Estado - Pará. 3. Conferência Infante-Juvenil
para o Meio Ambiente (Brasil). I. Título.

CDD 22. ed. 372.357098115

ELANA GRACIELLE SANTOS ALMEIDA

CONFERÊNCIA INFANTO JUVENIL PARA O MEIO AMBIENTE (CIJMA): uma análise das ações socioeducativas voltadas a Educação Ambiental nos diferentes cenários da Amazônia Paraense

Dissertação de Mestrado relacionada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da defesa: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Marilena Loureiro da Silva
Orientadora - UFPA/ICED

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Examinador Interno - UFPA/ICED

Prof. Dr. Mauro Guimarães
Examinador Externo- UFRRJ

A minha família, meu sustentáculo de vida na pessoa de minha mãe Maria Eurlí, mulher de fibra, lutadora e que carrega um amor imensurável.

Á minha adorada e querida avó Raimunda Dias, quão especial és para mim. Sou grata a Deus por conviver na sua presença, com seu carinho e seu afago nos momentos que é necessário.

Ao meu pai Ludgero Almeida, pela seriedade e respeito como qual conduziu nossa família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a Deus pelo dom da vida e por me oportunizar experiências que elevam meu crescimento intelectual e espiritual.

À minha família, mãe, pai, irmão e avó por serem figuras exemplares, na qual procuro me espelhar. Sou imensamente grata pelo carinho, pelo incentivo constante, pelas orações e pela capacidade de acreditarem em mim.

Agradeço ao meu companheiro e incentivador, André Luís, que de maneira especial e carinhosa me deu força e coragem, apoiando-me nos momentos de dificuldades.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Marilena Loureiro, pela paciência, pela seriedade, pelo acompanhamento e pelas contribuições valiosas que nortearam esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Mauro Guimarães e ao Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora deste trabalho, contribuindo de maneira imensurável.

Aos demais professores do PPGED, especialmente a Prof. Dr^a. Ney Cristina pelo envolvimento com os projetos de dissertação no início do curso.

A todos do setor técnico administrativo do Instituto de Ciência e Educação – coordenação de mestrado, secretaria, biblioteca e informática. – pelo apoio “logístico” dispensado ao longo do curso. Especialmente ao técnico administrativo Willian, sempre muito prestativo e afável.

Ao Grupo de Estudos e Cultura em Meio Ambiente (GEAM) pela oportunidade de estar atuando nas diversas experiências que envolvem a pesquisa e a extensão na região Amazônica.

Aos colegas da turma de mestrado 2014. Obrigada a todos pelo carinho, pela cumplicidade, pelo auxílio, pelo companheirismo e amizade.

Às nobres amigas Grace Kelly, Cilane Melo, Lucelina Lima e Odilena Barbosa; sou especialmente grata a vocês pelo incentivo, força e carinho demonstrado nos momentos de dúvidas e dificuldades.

Aos interlocutores da pesquisa de campo, que gentilmente me concederam entrevistas, responderam aos questionários, esclareceram minhas dúvidas, forneceram informações e, sobretudo, o seu tempo.

Ao apoio e a disponibilização de dados, documentos e informações cedidas pela técnica da Secretaria de Estado e Educação Emilly Hanna Souza e Trícia Amoras, pela equipe da Secretaria Municipal de Educação do município de Portel na pessoa da Coordenadora de

educação ambiental Marlieth Correa e o coordenador Pedagógico das unidades no campo Trindade, pela comunidade escolar das referidas instituições evidenciadas neste estudo: Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Regina Coeli e Escola Municipal São Benedito e demais atores desse grandioso contexto.

A todos que, direta ou indiretamente, ajudaram nesse percurso, com o seu apoio, carinho e atenção.

Muito obrigada!

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem atingidas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais, não a ter mais. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos ao meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano. Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados, e juntos podemos forjar soluções incluídas.

(Preambulo Carta da Terra).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado foca sua análise na atuação das CIJMA nos diferentes cenários no estado do Pará. O objetivo principal é compreender e analisar como se consolidam as práticas de educação ambiental realizada no contexto escolar oriundas da participação das escolas selecionadas neste estudo no processo das CIJMA, a qual ocorre desde as etapas seletivas de âmbito municipal, regional e nacional nos períodos subsequentes ao evento como forma de perceber seus desdobramentos. As escolas serão analisadas no período de 2013 à 2015 e concentram-se em duas realidades distintas, a saber, a primeira escola representa um cenário com características urbanas – A Escola Estadual Regina Coeli Silva e Sousa situada no município de Ananindeua e a segunda instituição representa um cenário com característica ribeirinha e rural – A Escola Municipal São Benedito localizada no município de Portel. O referencial teórico-metodológico ancora-se na perspectiva da educação ambiental crítica e emancipatória; e se fundamenta num estudo qualitativo, norteado pelo estudo de caso múltiplo; e para a coleta de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas com a comunidade escolar das instituições participantes do processo e registros fotográficos, bem como documentos da escola e, revisão de literatura e vivências no cotidiano da escola. Alguns dos autores que nos auxiliaram para a compreensão do contexto estudado foram Freire (2014), Cury (1986); Guimarães (2012;2011;2010), Loureiro (2014;2013;2011), Layrargues (2009;2005), Mészáros (2008), bem como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A pesquisa oportunizou perceber, a partir dos discursos dos sujeitos entrevistados e, na leitura dos projetos pedagógicos da referidas escolas que houve tentativas e esforços mútuos em impulsionar ações e projetos de educação ambiental de forma contínua, entretanto ainda necessita de um maior redimensionamento dessas práticas como forma de potencializar ações diversas na perspectiva de uma dimensão mais abrangente e crítica da EA.

Palavras-chave: Educação ambiental. Políticas públicas. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation focuses its analysis on the performance of CIJMA the different scenarios in the state of Pará. The main objective is to understand / analyze how to consolidate environmental education practices conducted in the school context arising from the participation of schools selected in this study in the process of CIJMA, which occurs from the selective stages of municipal, regional and national levels in subsequent periods to the event as a way to understand its consequences. Schools will be analyzed in the period 2013 to 2015 and focused on two distinct realities, namely, the first school is a scenario with urban characteristics - The State School Regina Coeli Silva e Sousa in the municipality of Anantapur and the second institution is a scenario with riverine and rural feature - The Municipal School St. Benedict in the municipality of Portel. The theoretical framework is anchored in the perspective of critical environmental education and emancipatory; and is based on a qualitative study, guided by multiple case study; and data collection semi-structured interviews were conducted with the school community of the institutions participating in the process, questionnaires and photographic records, and school documents, literature review and experiences in the school routine. Some of the authors who helped us to understand the context studied were Freire (2014), Cury (1986); Guimarães (2012), Loureiro (2014), Layrargues (2005; 2009), Mészáros (2008) and the National Environmental Education Policy (PNEA). The survey provided an opportunity to realize, from the speeches of the interviewees and, in reading the educational projects of those schools that there were attempts and mutual efforts to promote environmental education and projects continuously, but still needs more resizing these practices as form of potentiates various actions in the context of a more comprehensive and critical dimension of EA.

Keywords: Environmental education. Public policy. Practice pedagogic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-	Ciclo das seletivas preparatórias para CIJMA.....	22
Mapa 1-	Localização dos Municípios de Portel e Ananindeua/Pa.	23
Figura 2-	A concepção sistêmica de educação ambiental do MEC.....	64
Imagem 1-	Folder da I Conferência Estadual de Meio Ambiente.....	78
Mapa 2-	Localização do Município de Ananindeua e da Escola Regina Coeli e Souza.....	84
Imagem 2-	Cenário Urbano do Município de Ananindeua.....	85
Mapa 3 -	Localização do município de Portel no arquipélago do Marajó.....	119
Mapa 4 -	Extensão territorial de Portel e localização da Escola São Benedito.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1-	Participação das COE nas regionais do estado.....	82
Gráfico 2-	Evolução do IDEB 2013 nas Escolas Públicas de Ananindeua.....	123
Gráfico 3-	Conhecimento dos alunos quanto a projeto e ações de EA.....	115
Gráfico 4-	Envolvimento em ações de EA e sua articulação com a Com-Vida.....	116
Gráfico 5-	Mudanças geradas com projetos e ações de EA.....	117
Gráfico 6-	Evolução do IDEB 2013 nas Escolas Municipais de Portel.....	122
Gráfico 7-	Taxa de Rendimento escolar por etapas de ensino em 2014.....	131
Gráfico 8-	Percentual de Professores com formação superior na Escola São Bendito.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Panorama de alcance das CIJMA no território Nacional.....	68
Quadro 2-	Estratégias diferenciadas das edições das CIJMA.....	72
Quadro 3-	Cronograma de etapas de mobilização, organização e discussão das CIJMA.....	74
Quadro 4 -	Demonstrativo de participação nas Conferências Estaduais nos anos de 2008 e 2013.....	80
Quadro 5-	Demonstrativo de matrículas 2013 para o município de Ananindeua na rede pública de ensino.....	88
Quadro 6-	Proporção de alunos com taxa de reprovação, abandono e aprovação em 2013 nas escolas do Estado.....	89
Quadro 7-	Quantidade de alunos matriculados no ano de 2015.....	91
Quadro 8-	Distribuição das turmas por turno estudado.....	92
Quadro 9-	Demonstrativo de matrículas 2014 para o município de Portel na rede pública de ensino.....	122
Quadro 10-	Demonstrativo de discentes atendidos pela escola.....	130
Quadro 11-	Quantidade de professores e suas respectivas áreas de formação na Escola Municipal São Benedito.....	133

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1-	Delegação do estado do Pará na IV edição da CIJMA.....	79
Fotografia 2-	Construção da casa verde com garrafa PET.....	96
Fotografia 3-	Horta cultivada na escola.....	97
Fotografia 4-	Articulação da Horta escolar com a COMVIDA.....	97
Fotografia 5-	Arte construída com garrafa PET pelos alunos para o Jardim da escola.....	98
Fotografia 6-	Alunos participando da manutenção do jardim da escola.....	98
Fotografia 7-	Alunos participantes da COM-VIDA colocando em prática o aprendizado sobre a oficina de compostagem.....	99
Fotografia 8-	Formação Continuada com os profissionais operacionais e a gestão da escola.....	100
Fotografia 9-	Encontro semanal dos alunos participantes da COM-VIDA.....	101
Fotografia 10-	Banner expositivo e coletores distribuídos na entrada da escola e na área externa.....	102
Fotografia 11-	Delegado e Suplente na CIJMA ocorrida na escola em 2013.....	108
Fotografia 12-	Estudantes da escola Regina Coeli na seletiva das CIJMA.....	108
Fotografia 13-	Alternativa de transporte utilizado pela comunidade.....	125
Fotografia 14-	Rio Pacajá que dá acesso às comunidades rurais e ribeirinhas de Portel e a criança ribeirinha fazendo uso do rio no momento do banho.....	125
Fotografia 15-	Estilos de moradia da comunidade São Benedito.....	126
Fotografia 16-	Casa utilizada para a produção de farinha.....	127
Fotografia 17-	Família reunida para a extração da mandioca.....	127
Fotografia 18-	Crianças brincando de forma espontânea.....	128
Fotografia 19-	Fachada da Escola Pesquisada-São Benedito e sua única dependência interna.....	129
Fotografia 20-	Professor ministrando aula na escola.....	133
Fotografia 21-	Alunos em atividade escolar.....	135
Fotografia 22-	Árvore dos anseios comunitários e dificuldades enfrentadas.....	139
Fotografia 23-	Reunião das Comunidades Ribeirinhas do Igarapé Anijó em 2013.....	140
Fotografia 24-	Cultivo da horta escolar.....	141
Fotografia 25-	Agricultura familiar em foco na comunidade.....	142
Fotografia 26-	Emplacamento do Rio no entorno do Igarapé Anijó em 2013.....	142
Fotografia 27-	Reflorestamento de distintas áreas na comunidade.....	143
Fotografia 28-	Mobilização de estudantes para atividades socioeducativas.....	144

LISTA DE SIGLAS

AEM	Avaliação Ecológica do Milênio
CEAM	Coordenação de Educação Ambiental.
CGEA	Coordenação-Geral de Educação Ambiental (SECADI/MEC).
CIE	Comissão Interinstitucional Estadual de Educação Ambiental.
CINEA	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental
CJ	Coletivos Jovens de Meio Ambiente.
COEA	Coordenação-Geral de Educação Ambiental (MEC, 1993-1999).
COM-VIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas.
CIJMA	Conferência Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente.
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente.
DEA	Diretoria de Educação Ambiental.
EA	Educação Ambiental.
FUNDEB-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação.
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
GEAM	Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Meio Ambiente.
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.
ICED	Instituto de Ciências da Educação.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação.
MMA	Ministério do Meio Ambiente.
MPE	Museu Paraense Emílio Goeldi
NUMA	Núcleo de Meio Ambiente.
OG-PNEA	Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.
OIJ	Organização Ibero-Americana de Juventude.

ONU	Organização das Nações Unidas.
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.
PEAM	Programa de Educação Ambiental no Estado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos portadores de Deficiência.
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar.
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.
PPA	Programa Plurianual
PPG7	Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PRADJAL	Programa Regional de Ações para o Desenvolvimento da Juventude na América Latina.
PROFEA	Programa de Formadores de Educadores Ambientais.
PROUNI-	Programa Nacional de Inclusão aos Jovens.
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Pará.
SEMA	Secretaria de Meio Ambiente
SEMED-	Secretaria Municipal de Educação do município de Portel
SIGERP	Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UFPA	Universidade Federal do Pará.
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Problema e objetivos de pesquisa.....	26
1.2	A metodologia de pesquisa.....	27
2	SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O ESTADO CAPITALISTA E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A REGIÃO AMAZÔNICA.....	33
2.1	O papel do Estado na sociedade capitalista.....	33
2.2	O Estado Brasileiro e suas políticas de desenvolvimento para a Amazônia.	40
2.3	Os desafios da educação ambiental no contexto Amazônico.....	46
2.4	As políticas públicas e suas implicações para a implementação da educação ambiental na Região Amazônica.....	51
2.4.1	O Protagonismo da Juventude e a Participação Social.....	57
3	A CONFERÊNCIA INFANTO JUVENIL PELO MEIO AMBIENTE NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	63
3.1	Os Marcos legais de criação e as concepções das CIJMA	63
3.2	Conferências Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente: Apresentando e Evidenciando a sua Trajetória.....	66
3.3	O Estado do Pará no contexto das CIJMA.....	77
4	AS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS IMPLEMENTADAS COM PROJETOS DE E.A NO CONTEXTO DAS CIJMA.....	83
4.1	Contexto histórico do Município de Ananindeua/PA.....	83
4.1.1	Aspectos Geográficos do Município.....	84
4.1.2	Aspectos Educacionais do Município de Ananindeua.....	88
4.2	Caracterização do espaço urbano E.E.E.F.M Regina Coeli.....	90
4.2.1	Proposta pedagógica e perfil dos sujeitos.....	90
4.2.2	Ações socioeducativas e as CIJMA.....	92
4.2.3	Entrevistas e o olhar da comunidade escolar.....	104
4.3	Contexto histórico do Município de Portel.....	118
4.3.1	Aspectos geograficos do Município de Portel.....	119

4.3.2	Contexto Educacional do Município de Portel	121
4.4	Caracterização do espaço ribeirinho/rural: Escola Municipal São Benedito	124
	(ANEXA).....	
4.4.1	Proposta pedagógica e perfil dos sujeitos.....	128
4.4.2	Ações socioeducativas e as CIJMA.....	137
4.4.3	Entrevistas e o olhar da comunidade escolar.....	144
5	APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	154

.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado do meu envolvimento nas discussões teóricas da área de conhecimento da educação ambiental a partir do meu ingresso no curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia no ano de 2000 e posteriormente a inserção ao Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente da Universidade Federal do Pará-- (GEAM/UFPA)¹. Esta vinculação á academia e a um grupo de trabalho, com foco na pesquisa, ensino e extensão, provocou um maior contato com as questões sociais e ambientais na qual a educação ambiental esta atrelada.

O GEAM assume significativa atuação na Universidade Federal do Pará a partir de 1999 através do projeto integrado Educação Ambiental, Universidade e Vida, o qual propiciou a inserção da questão socioambiental nos cursos de graduação, em especial ao curso de Pedagogia. Neste último, tal atuação se materializou com a oferta do núcleo eletivo² de educação ambiental, em sua estrutura curricular vigente até hoje em Belém e no interior.

A grade curricular do núcleo eletivo do curso de Pedagogia, no tópico temático Educação Ambiental tem a oferta de disciplinas como a Teoria de Desenvolvimento e Meio Ambiente, a Educação e Problemas Regionais, a Ecologia e Biodiversidade e a Tecnologia em Educação Ambiental no Currículo Escolar. Vale ressaltar que as referidas disciplinas, com foco na educação ambiental e nas questões regionais, reafirmaram de maneira clara a opção em se tornar uma educadora ambiental.

Ao concluir a graduação dei prosseguimento à vida acadêmica com a realização da pós-graduação, em nível de especialização, na área da Educação Ambiental, através do Núcleo de Meio Ambiente da mesma universidade³, o que culminou com o estudo monográfico intitulado “A educação ambiental no Plano de Desenvolvimento Local do Tucunduba: A experiência do subprograma de acompanhamento social as famílias remanejadas”, o qual analisou as possíveis contribuições das ações voltadas à educação ambiental no âmbito não formal empreendida pelo Plano de Desenvolvimento Local Riacho

¹O GEAM é o Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente na UFPA que discute a questão socioambiental e sua complexidade desde 1998 na região Amazônica.

² O Núcleo eletivo se constitui em um conjunto de disciplinas que destina-se ao atendimento dos interesses e necessidades individuais dos alunos, a partir da oferta de tópicos temáticos como Educação Indígena, Educação Rural, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Tecnologias Informáticas e Comunicacionais. Disponível em <http://www.ufpa.br/ce/pedagog.htm>

³ Curso de Especialização em Educação Ambiental- NUMA/ UFPA.

Doce e Pantanal sob a luz do seu subprograma Acompanhamento Social às Famílias Remanejadas, a fim de atender as comunidades residentes no entorno do Igarapé Tucunduba⁴, tendo assim um contato mais aprofundado com os aportes teóricos da temática, o que me propiciou inquietações futuras.

O ingressar no quadro de servidores da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC) ocorreu no ano de 2008/2009 atuando na instituição educativa Instituto Bom Pastor, enquanto coordenadora pedagógica. Nesse contexto estive participando em 2012/2013, de encontros e discussões com gestores, professores e alunos sobre as preocupações referentes às questões socioambientais que tange o momento atual e a importância da implantação de fóruns de debates em torno da Educação Ambiental como instrumento de mediação dos problemas atuais a nível local e posteriormente no âmbito regional. Esses momentos se efetivaram principalmente nas semanas de jornada pedagógica, nas semanas alusivas e preparativas ao dia mundial do meio ambiente (comemorado todo dia 05 de junho) e nas formações continuadas, no formato de seminários de nivelamento⁵ ocorridos por iniciativa da Coordenação de Educação Ambiental da SEDUC (CEAM), por entender que seria necessário iniciar uma pré-chamada de sensibilização, para a participação das escolas e seus respectivos sujeitos sociais, na mobilização para a IV CNIJMA no estado do Pará.

E foi justamente no ambiente escolar que tive a oportunidade de me aproximar do presente objeto de estudo, a Conferência Infância Juvenil pelo Meio Ambiente (CIJMA), enquanto evento de natureza social, político, econômico e ambiental. Estabeleceu-se assim o contato com a Coordenação de Educação Ambiental (CEAM) da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) na tentativa de observar e dialogar com professores, técnicos e alunos a cerca desses encontros e seus propósitos.

Além disso, os problemas de natureza social e ambiental que se aprofundam de maneira intensa nos últimos anos corroboram para o fortalecimento de eventos como a CIJMA criados para oportunizar uma maior discussão coletiva a partir dos problemas vivenciados pela sociedade e alternativas viáveis que possam reduzir todos eles. Entre os

⁴ O Igarapé Tucunduba é um canal localizado na Avenida Perimetral, em um dos bairros mais populosos do município de Belém e com alto índice de criminalidade, o bairro do Guamá, onde se fixam duas grandes áreas de ocupação: as áreas do Riacho Doce e Pantanal.

⁵ Os seminários de nivelamento é uma orientação do MEC a todas as instancias estaduais e municipais envolvidas na mobilização da CIJMA no território nacional. E sua finalidade principal é sensibilizar a comunidade escolar daquela região para as etapas sucessivas de efetivação da proposta das conferências nas escolas.

quais podemos destacar a relação desequilibrada entre homem/homem e deste com a natureza, o aumento da proporção de desempregados e miseráveis, o aprofundamento desigual da distribuição de renda entre os povos e assim, os excluí do processo produtivo, a crise sem precedentes do sistema hídrico, a erosão de áreas ocupadas desordenadamente pelas populações periféricas, o desmatamento em larga escala e etc.

De acordo com o relatório divulgado sobre a Avaliação Ecológica do Milênio (AEM) realizada para mensurar as consequências dos impactos ambientais nos ecossistemas sobre a qualidade de vida dos seres humanos, este estudo realizado sob a orientação da Organização das Nações Unidas (ONU)⁶ entre os anos de 2001 e 2005, envolvendo mais de 1.360 especialistas em 95 países, observa-se que cerca de 60% dos serviços oriundos dos ecossistemas examinados estão sendo degradados de forma intensa e/ou sendo utilizado de maneira não sustentável. Tais serviços são a pesca, fornecimento de água, tratamento de resíduos sólidos, purificação da água, proteção contra desastres naturais, regulação da qualidade do ar, regulação climática local e regional e regulação da erosão.

O relatório (PNUD, 2015, não paginado). Divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD no ano de 2013 cujo tema é “Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado” aborda às questões ambientais e salienta que o desenvolvimento acelerado nos países com índices econômicos elevados, e os que ainda estão em busca de alcançar tal patamar, tem acarretado grande pressão ambiental sob os recursos naturais do planeta. Além disso, acrescenta que tal ação tem provocado alterações climáticas graves, isto é, a desflorestação, a poluição atmosférica e dos recursos hídricos de maneira intensa.

Acrescidos a essa situação, o documento também enfatiza que os países que possuem menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), são os que menor contribuem para as alterações climáticas, em contrapartida são os que sofrem de maneira drástica os impactos decorrentes de tal ação, principalmente a produção agrícola e de subsistência.

Sobre este assunto o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no ano de 2011 com o tema “Sustentabilidade e Equidade: um futuro melhor para todos” já apontava para tal problemática quando diz

A nível global, quase 40% da terra apresenta-se degradada devido à erosão dos solos, diminuição da fertilidade e sobre pastoreio. A produtividade da

⁶ Relatório realizado sob orientação da ONU referente à Avaliação Ecológica do Milênio nos período de 2001 e 2005.

terra está a diminuir, com uma perda de rendimento prevista que chega aos 50% nos cenários mais negativos.

A agricultura representa 70% a 85% da utilização de água e prevê-se que 20% da produção global de cereais utilize a água de forma insustentável, ameaçando o futuro crescimento agrícola.

A desflorestação é um desafio de peso. Entre 1990 e 2010, a América Latina e Caraíbas e a África subsariana sofreram as maiores perdas florestais, seguidas pelos Estados árabes. As outras regiões testemunharam ganhos ligeiros na cobertura florestal.

A desertificação ameaça as terras áridas, que albergam cerca de um terço da população mundial. Algumas zonas mostram-se particularmente vulneráveis, designadamente a África Subsariana, onde as terras áridas são altamente sensíveis e a capacidade de adaptação é baixa. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2011, p. 4).

Como estimativa futura o documento apresenta neste cenário de deterioração ambiental o consequente aumento dos preços de alguns produtos da categoria alimentícios a nível mundial, em um percentual que atinja os 30% a 50% em termos reais nas próximas décadas. E esta repercussão negativa afetará diretamente as populações que possuem menor poder aquisitivo e as pessoas que sobrevivem na agricultura, pesca, silvicultura, caça e apanha. (RELATÓRIO PNUD 2011, p. 4).

E ainda afirma “A degradação ambiental reduz as capacidades das pessoas em diversas formas, não se limitando aos rendimentos e meios de subsistência, mas abarcando também os impactos na saúde, educação e noutras dimensões do bem estar.” (RELATÓRIO PNUD 2011, p. 6).

O acelerado percurso que as mudanças na esfera econômica, social, política e cultural atingem na contemporaneidade constitui-se como reflexo de uma sociedade pautada no viés da modernização e inovações tecnológicas constantes. Fatores estes, que vem corroborar para o acirramento dos problemas sociais e ambientais da atualidade. A seguir, as contribuições de Pesci, referente à dinâmica apontada, acenam que

A produtividade e sua aliada, a máquina, encarnaram o mito do progresso, e as sociedades começaram a competir mais por sua capacidade produtiva do que por sua qualidade cultural e social. Para produzir sempre mais era necessário ignorar os ciclos de reposição da natureza e também as vicissitudes humanas (PESCI, 2003, p. 137).

Essas percepções fortaleceram o meu interesse, como educadora do campo da Educação Básica e da Educação Ambiental, de maneira que possa se converter em um estudo voltado a desvendar de que forma interferências de eventos como as CIJMA se efetivam nos

espaços educacionais e consequentemente na sua comunidade escolar, na perspectiva de construção da sustentabilidade.

Durante a realização das primeiras discussões efetivadas na Secretaria de Educação de Estado/SEDUC, por meio da Coordenação de Educação Ambiental /CEAM, acerca da temática, os discursos de cunho ecológico, proferidos pela comunidade escolar pautavam-se na importância da adoção de práticas a partir de projetos instituídos, no interior da escola, que amenizassem os impactos ambientais do Planeta. E nesse sentido, começar tal iniciativa pela escola seria uma forma de despertar uma reflexão e possivelmente uma mudança de posturas e a constituição de atitudes mais sustentáveis aquele grupo de pessoas.

Entretanto, enquanto coordenadora pedagógica da Escola Estadual em regime de convênio Instituto Bom Pastor e posteriormente como professora do ensino fundamental anos iniciais⁷ na escola estadual Machado de Assis, pode se perceber que a dimensão ambiental era tratada de maneira fragmentada e descolada de um contexto, o que produzia atividades pontuais em momentos estanques através dos projetos de comemorações referentes às datas comemorativas como a semana do meio ambiente e gincanas sustentáveis organizadas no decorrer do ano letivo, o que é a marca da perspectiva ecológica preservacionista de educação ambiental⁸.

De acordo com Loureiro a interpretação dada a Educação Ambiental no Brasil a partir dos anos setenta era

As iniciativas educativas ambientais eram vistas, por força deste perfil dos agentes sociais que as realizavam, como um instrumento técnico-científico voltado para a resolução de problemas ambientais por meio da transmissão de conhecimentos ecológicos e da sensibilização (diga-se concepção esta que, apesar de toda crítica sofrida e limitações indicadas, permanece bastante presente nas práticas de ONGs, governos e empresas). Era também muito comum serem vistas como um componente (secundário) dentro de grandes programas governamentais de recuperação ambiental (LOUREIRO, 2014, p. 19).

⁷ De acordo com a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação, a qual estabelece que os cinco primeiros anos na educação formal correspondem ao ensino fundamental de séries iniciais. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, nº 9.394/1996).

⁸ A perspectiva ecológica preservacionista se inseriu no país no período da ditadura militar em meados dos anos sessenta e setenta e ganhou notoriedade a partir das interferências dos movimentos ambientalistas que enfatizavam a perspectiva puramente conservacionista e preservacionista do ambiente. Nesta concepção o ambiente é percebido como “algo imutável, pano de fundo estático, fonte de recursos naturais, sem valor em si ou dinâmica própria.” (LOUREIRO 2014 p. 16).

Ao término das ações pedagógicas desencadeadas no decorrer do ano letivo os discursos e práticas que se revelavam de forma tímida e conservadora, voltados à sustentabilidade, não eram tão enfatizados nas escolas em que pude observar tal atuação, o que acabou-me inquietando, e gerando meu problema de pesquisa, por meio das questões – As CIJMA têm contribuindo para a consolidação de projetos de educação ambiental nos espaços educativos? De que forma os temas socioambientais propostos pela conferência estão contemplados na proposta pedagógica das instituições participantes, a exemplo das escolas situadas em um contexto urbano e um contexto rural/ribeirinho (Universo amazônico a ser analisado nesse estudo)? Como a concepção de Educação Ambiental, presente na proposta de execução da CIJMA, se converte em práticas educativas nas escolas envolvidas nesse estudo?

A CIJMA é uma iniciativa do Governo Federal e foi criada no interior da Conferência Nacional do Meio Ambiente, promovida pelo Ministério do Meio Ambiente em 2003, em virtude das representações governamentais presentes no evento, indicarem a necessidade de incluir ao debate sobre políticas públicas do meio ambiente o segmento formado pelo público infanto-juvenil. Desta forma, surge a especificação Infanto-juvenil no contexto das conferências, a qual se destina a transformar crianças e jovens com faixa etária dos 11 a 15 anos de idade que cursam os anos finais do ensino fundamental, em protagonistas deste processo, seja na esfera pública e/ou privada de ensino do país, urbana e/ou rural; e aos jovens entre 16 e 25 anos integrantes de movimento social de qualquer natureza.

A CIJMA⁹ é um mecanismo direcionado para o fortalecimento e enraizamento da educação ambiental nos sistemas de ensino e comunidades. Ela se constitui em um processo dinâmico que envolve encontros, discussões e diálogos com o propósito de debater temas de relevância no cenário político, social e ambiental, deliberar coletivamente princípios e ações a serem desencadeadas no espaço educativo.

A sua metodologia de viabilização perpassa principalmente por etapas interdependentes que inicia com a Conferência na escola, a Conferência regional, a Conferência municipal, a Conferência estadual até culminar na última etapa, a Conferência nacional.

Figura 1- Ciclo das seletivas preparatórias para CIJMA.

⁹ No terceiro capítulo será aprofundado as discussões em torno das características, objetivos e alcance das CIJMA no território nacional e em especial no estado do Pará.

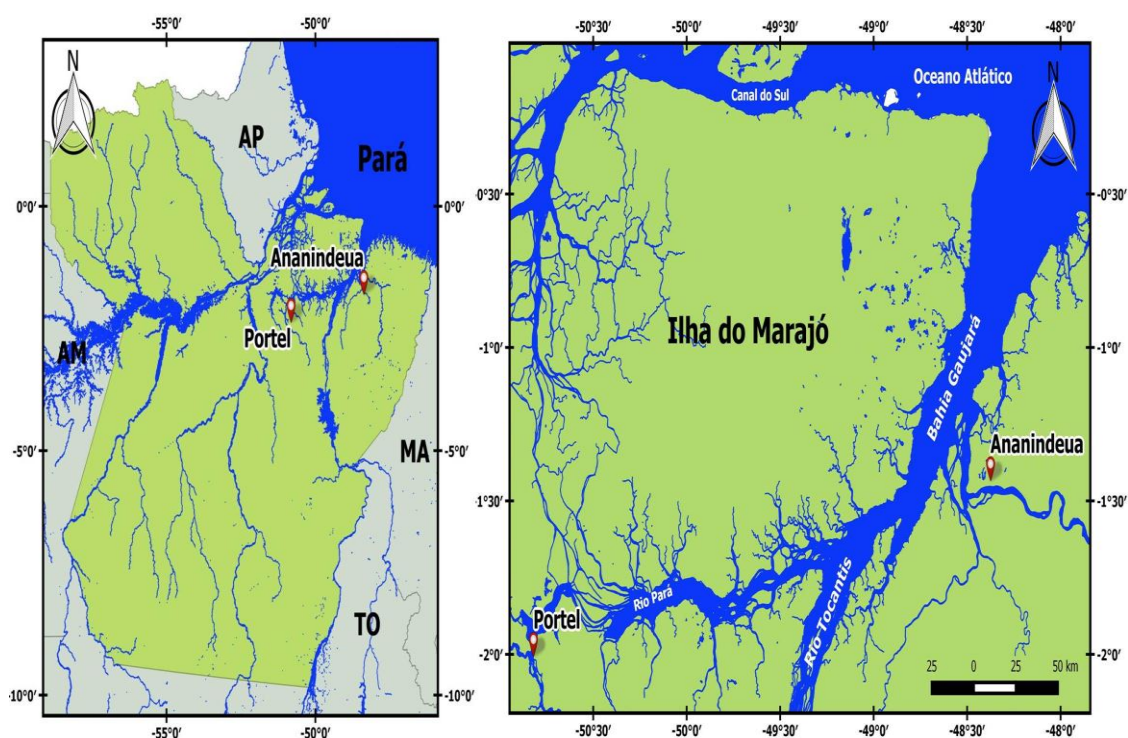


Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Considerando que o Pará é o segundo Estado brasileiro de maior extensão territorial, isto é, reúne uma superfície de aproximadamente 1.248.042 Km² e situa-se na região central do Norte do país e com uma população diversificada formada por indígenas, negros, brancos e pardos com influência de imigrantes europeus torna-se assim, significativo salientar as experiências de comunidades rurais/ribeirinhas e urbanas referente às ações desencadeadas em seus espaços educativos através da participação nas CIJMA (PARÁ, 2015).

As escolas a serem evidenciadas, nesta pesquisa são duas instituições de ensino, a saber a primeira é uma Escola pública do Estado e engloba o ensino fundamental e médio chamada de “Regina Coeli Silva e Sousa” situada no município de Ananindeua-PA a representar o lócus urbano; a segunda é a Escola pública de natureza municipal que atende ao ensino infantil, fundamental e a educação de Jovens e Adultos denominada de “São Benedito”, localizada no município de Portel-PA e se constitui em uma unidade rural/ribeirinha.

Mapa 1- Localização dos Municípios de Portel e Ananindeua/Pa.



Fonte: Geo, (2016).

As escolas foram escolhidas, nesse estudo, por carregar em sua proposta de ensino características culturais peculiares e por serem instituições de ensino que além de participarem das etapas do processo de discussão das CIJMA ora iniciado na própria escola e depois foi dado prosseguimento com a participação das mesmas nas seletivas municipais, regionais, estaduais e a nacional (como foi o caso da unidade escolar de Portel), todavia ainda construíram projetos de intervenções nas instituições de ensino, os quais foram enviados ao MEC- instância Federal para ser submetido à seleção.

De acordo com Gonçalves (2004, p. 90) “É também importante ressaltar a existência de populações tradicionais (indígenas, ribeirinhas e quilombolas), habitando as reservas, no meio da floresta, em matas primárias e secundárias, à beira de rios e trechos de terra fim”.

A significância desse estudo se pauta na necessidade de conhecer como vem se constituindo os processos educacionais no âmbito de experiências de educação ambiental, ocorridas nos espaços formais de ensino no Brasil, e seus impactos nas comunidades envolvidas, principalmente sobre o que tem sido feito na Amazônia.

Nesse sentido, parte-se da compreensão de que a educação ambiental caminha emparelhada a realidade sócio-econômica-cultural de uma sociedade, o que implica se deparar com a diversidade de saberes, tradições, valores, práticas sociais, sujeitos e condições de vida que se estendem por seu extenso território.

Essa concepção de Educação ambiental tornou-se vigente a partir dos anos 80 com o processo de redemocratização do país em voga e o reconhecimento da dimensão ambiental através da Constituição Federal de 1988 e o surgimento de movimentos sociais e ambientais que inserem em suas reivindicações a educação ambiental como um novo enfoque da educação preocupada com a análise da problemática ambiental, a partir de uma discussão que abrange os eixos políticos, social, econômico e cultural, na tentativa de compreender a relação homem e a natureza, a fim de melhorar o bem-estar da humanidade.

Essa percepção ultrapassa o equívoco de propostas surgidas com a finalidade de limitar a educação ambiental há uma disciplina da grade curricular das instituições de ensino. De acordo com Freitas e Araújo (2014, p. 95):

Essa ideia equivocada de implementar a educação ambiental como disciplina surge até hoje em meio a debates, encontros, conferência e práticas educativas, pela falta de compreensão do seu caráter eminentemente multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal. A educação ambiental surge em tempos de crise ambiental e fragmentação de saberes, com o propósito de contribuir para fortalecer o diálogo, a consciência, o sentimento e a ação em prol do meio ambiente e da qualidade de vida das sociedades, envolvendo áreas distintas dos conhecimentos e interesses difusos.

Diante da dimensão gerada a questão ambiental e sua institucionalização em nível internacional e nacional, os Estados brasileiros passaram por um processo de adaptação as novas exigências do contexto buscando promover o envolvimento das pessoas em ações e práticas que visem à manutenção e a melhora da qualidade de vida.

Nas análises de Silva (2008, p. 104) a legislação em torno das questões ambientais possibilitou:

[...] a evolução das discussões teóricas no campo da educação ambiental, vista agora sob o enfoque da participação democrática, uma prática educativa para a consideração das questões ambientais vistas como produto das inter-relações complexas estabelecidas entre sociedade e natureza, bem como apresentam coerência com os princípios emanados dos consensos e conferências nacionais e internacionais, como a Carta de Belgrado, 1975, Declaração de Tbilisi, 1977, Carta de Moscou, 1987, do Tratado de Educação Ambiental para as sociedades sustentáveis e de responsabilidade global erigido em 1992 no Fórum Global durante a Conferência Eco-92, Declaração de Educação para Todos da Conferência de Jomtiem, 1993, Carta Brasileira de Educação Ambiental. 1979 [...].

Apesar da Constituição de 1988, através de sua legislação específica, dar espaço a discussão e a regulamentação de eixos que favoreçam a participação da sociedade civil

organizado em movimentos referente à gestão de políticas públicas como, por exemplo, os princípios e diretrizes que prerrogam a cidadania como cerne do estado democrático o qual é contemplado nos artigos 1º, 5º, 15º e 17º e os deveres sociais nos artigos 205, 216 e 225, além disso, estão também inseridos no referido documento o exercício da soberania popular e a participação social como instrumento da gestão pública. (SANTOS; AVRITZER, 2002).

Todavia, o estímulo a diversas experiências de cunho democratizante expandiu fortemente no país no período de 2003 a 2010, onde ocorreu uma considerável utilização de diversos instrumentos de mobilização social como as conferências a fim de fomentar a participação popular na formulação de políticas públicas.

Sobre tal fato é importante salientar

De 1941 a 2013 foram realizadas 138 conferências nacionais, das quais 97 aconteceram entre 2003 e 2013 abrangendo mais de 43 áreas setoriais nas esferas municipal, regional, estadual e nacional. Aproximadamente, nove milhões de pessoas participaram do debate sobre propostas para as políticas públicas – desde as etapas municipais, livres, regionais, estaduais até a etapa nacional. As etapas preparatórias (municipais, territoriais, temáticas) são momentos importantes e ricos no processo de uma conferência. É nelas que o debate se intensifica, tanto nos temas nacionais como nos locais, proporcionando ao cidadão oportunidade de propor soluções para os problemas da sua cidade, estado e do país. (SGPR, 2015, não paginado).

De acordo com a liderança governamental deste período, o presidente Luís Inácio da Silva (Lula), tal ação se deu como forma de “viabilizar o diálogo social permanente e um vasto processo de democracia participativa” (SGPR, 2006, p. 3).

A democracia compreendida nesta gestão pública englobou uma nova reordenação entre o campo econômico e o social, haja vista que a sociedade e os movimentos organizados deixaram de serem expectadores da iniciativa estatal e passaram ao patamar de participantes ativos nas decisões que cernem a política do País.

Como argumento dessa política a Secretaria-Geral da Presidência da República ressalta que:

A democracia participativa não concorre com a representativa. Elas se complementam, fortalecem a democracia e aproxima o cidadão do estado. [...] A interação entre a democracia representativa e a participativa fortalece o processo de desenvolvimento Nacional, que passa a ser lastreado não só pela governabilidade social, ou seja, passa a contar com o respaldo dos setores interessados na ampliação da cidadania (SGPR, 2006, p. 9).

Em relação a este fato, vale ressaltar os estudos de Paulo Freire sobre o diálogo como sendo uma troca horizontal de saberes mediado por sentimentos como o amor, a humanidade,

a fé e a confiança e que possam levar o indivíduo ao pensamento crítico e verdadeiro da realidade e sua dinamicidade (FREIRE, 2014).

Nestes termos, anseia-se que o fruto desta pesquisa- a dissertação- possa contribuir com as discussões sobre a educação ambiental na atualidade, enquanto instrumento para formulação de políticas públicas a partir de uma experiência instituída pelas instâncias governamentais e estar contribuindo com a ampliação da compreensão que se tem de como historicamente e socialmente a educação ambiental vem se constituindo no Brasil e especificamente na região amazônica.

1.1 Problema e objetivos de pesquisa

A presente pesquisa parte da discussão da questão problema: Como a participação nas Conferências potencializa práticas de educação ambiental na proposta pedagógica das escolas que as realizaram, em diferentes cenários da Amazônia paraense, a exemplo da escola rural/ribeirinha e da urbana (objeto deste estudo).

Desse modo, tem-se por objetivo geral analisar as possíveis contribuições das CIJMA para a consolidação de ações socioeducativas de educação ambiental no cenário escolar amazônico; e por objetivos específicos é: analisar como as ações educativas com ênfase na educação ambiental, se revelam no cotidiano da escola; analisar como as possíveis ações, resultantes da CIJMA, e implementadas na escola urbana e rural/ribeirinha propiciam a consolidação de projetos de educação ambiental, bem como evidenciar os atores sociais que participam de forma relevante dessas experiências.

1.2 A metodologia de pesquisa

O referencial teórico-metodológico da presente pesquisa se constituirá num estudo qualitativo e norteado pela perspectiva da educação ambiental crítica. Onde conforme nos diz Chizzotti (2006, p. 222):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Para este autor a abordagem qualitativa apresenta no seu interior, características que nos levam a interpretar os fatos ocorridos e também considera os pressupostos filosóficos da fenomenologia e da dialética, onde a primeira consiste na imersão ao cotidiano específico, buscando sua familiaridade, a fim de desvendar as impressões que se escondem por trás dos acontecimentos de natureza imediata. E a segunda que prioriza a contradição do fato observado e baseia-se nas teorias de Marx e Engels (CHIZZOTTI, 2006).

A trajetória da teoria social assume fundamental importância para compreender a pesquisa social da contemporaneidade, à medida que as obras clássicas definidas pelo referido pensador se constitui em textos frutos de primeiras explorações, entretanto carregam muito mais que o seu valor histórico. E assim ressalta “O estudo dos textos antigos pode, dessa maneira, tornar-se científico” (ALEXANDER apud Guiddens, 1999, p. 28).

Os positivistas criticam tal afirmativa por considerar essas obras focadas em um acúmulo de informação empírica e desta forma serviriam apenas como fontes de dados. Nas afirmativas de Alexander apud Guiddens (1999, p. 36) destaca-se:

Para mim é possível adquirir conhecimento cumulativo autêntico sobre o mundo a partir de pontos de vistas diferentes e opostos [...] Em ciência social, portanto, os argumentos a respeito da verdade científica não se referem apenas ao nível empírico que amparam ponto de vistas concorrentes.

Este estudo apresenta a perspectiva qualitativa como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade em si e especificamente da realidade que cerca o campo educacional. Isso ocorre a partir de que:

[...] partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídas de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas prescindindo de quantificações estatísticas (CHIZZOTTI, 2006, p. 222).

Nesse sentido, compreende-se que tal abordagem nos permitirá “entender que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 44).

A pesquisa se configurará em um estudo do caso (perspectiva inerente à abordagem qualitativa), como forma de analisar uma dada situação, a partir de informações descritivas acerca do objeto e a explanação da realidade que se apresenta a nós de maneira complexa e problemática; e como dizem Ludke e André (2013, p. 20): “[...] É rico em dados descritivos,

tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Sobre tal assunto Minayo nos diz

Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão. E é útil para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança (MINAYO, 2006, p. 164).

Nas análises de Yin (2015), ressalta-se que o estudo de caso é uma investigação empírica que interpreta um fenômeno contemporâneo (o caso) de maneira profunda em situação de mundo real, principalmente quando há falta de clareza entre os limites entre o fenômeno em estudo e o contexto. E acrescenta: “Um estudo de caso permite que os investigadores foquem um caso e retenham uma perspectiva holística do mundo real” (YIN, 2015, p. 7).

A respeito de o estudo se materializar em contextos educacionais diversificados á luz da proposta das CIJMA, isto é, em escolas de origem rural/ribeirinha e urbana faz sentido pautar-se em uma das variantes da estrutura metodológica aqui mencionada e definida por Yin (2015) como estudo de caso múltiplo, o qual se constitui em um estudo de caso organizado em torno da replicação de dois ou mais casos. E ainda argumenta:

O projeto de casos múltiplos mais simples seria a seleção de dois ou mais casos considerados replicações literais, como um conjunto de casos com resultados exemplares em relação a algumas questões de avaliação, como “como e por que uma determinada intervenção foi implementada sem sobressaltos”. A seleção de tais casos exige conhecimento anterior dos resultados, com a investigação de casos múltiplos concentrada em como e por que os resultados exemplares podem ter ocorrido e com a esperança de replicações literárias (ou diretas) dessas condições de caso para caso (YIN, 2015, p. 65).

Nas análises de Bogdan e Biklen (1994, p. 97):

Quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou base de dados, realizam estudos de casos múltiplos [...]. Se se dedica a fazer uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade, a sua principal preocupação deverá ser a recolha em lócus adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou de sujeitos á qual se possa aplicar a sua observação inicial.

As etapas de desenvolvimento desta pesquisa englobam: a pesquisa e análise bibliográfica, pesquisa e análise documental e a pesquisa de campo ancorando-se em

entrevistas abertas e semiestruturadas, a qual se fundamenta em um processo de mediação entre sujeitos cuja finalidade é registrar informações do entrevistado acerca de uma dada situação (HAGUETTE, 1987).

O levantamento bibliográfico será realizado por meio de documentos de domínio científico tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses, produções técnicas, documentos oficiais e cadernos sobre Educação Ambiental – práticas e instrumentos, políticas de Educação Ambiental, Educação Ambiental Formal e Educação Ambiental Crítica; tais estudos servirão como base para a formatação do campo analítico e as reflexões teóricas da pesquisa.

Os debates referentes à educação ambiental estarão norteados pelos estudos de Loureiro (2014; 2011; 2013; 2004), Silva (2008), Layrargues (2002; 2005; 2009) e Guimarães (2012; 2011; 2010).

No levantamento documental ocorrerá a análise das fontes correspondentes ao problema levantado, tais como a análise dos relatórios das edições regionais das conferências estaduais e municipais e os documentos das escolas pesquisadas que sinalizem para o seu histórico, estrutura escolar e projetos de educação ambiental empreendidos.

O segundo momento consiste na pesquisa de campo nas escolas, a representar a vivência prática deste estudo, na qual se fará a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que participaram do processo desenvolvido nas conferências. Como forma de estarmos mais familiarizados o objeto aqui analisado.

Esta experiência propiciou a observação de como os desdobramentos, oriundos da participação de escolas localizadas em comunidades distintas, contribuem de maneira diversificada para a consolidação de projetos de educação ambiental no Estado e logo, para a melhoria da qualidade de vida de sua respectiva comunidade.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram, em diferentes momentos, nas duas escolas, a fim de inicialmente percebermos a dinâmica de funcionamento dos lócus da pesquisa e, por conseguinte, conversar com os sujeitos sobre as diversas experiências sócio-educativas concretizadas ou não no espaço.

Nesse momento, estivemos dialogando na escola de contexto urbano com a direção da instituição, com três professores que trabalham em dois turnos na escola, um coordenador pedagógico do turno da manhã, a formadora do Programa Mais Educação e da Com-Vida e nove alunos (com diferentes idades e de diversas séries e turnos); e na escola de contexto rural/ribeirinho com o coordenador pedagógico das escolas no campo, Coordenadora Municipal de Educação Ambiental de Portel, dois professores do ensino fundamental maior,

cinco alunos (com diferentes idades e série de estudo) - desse total 2(dois) discentes vivenciaram o processo da IV CIJMA até sua etapa final em Brasília no ano de 2013 e lideranças comunitárias, a fim de visualizarmos a diversidade de olhares sobre os possíveis efeitos, da participação nas CIJMA, no universo escolar.

As entrevistas foram gravadas, com a permissão prévia dos entrevistados e/ou seus responsáveis (no caso dos alunos menores de idade) e, em seguida estas foram transcritas e, organizadas em blocos de respostas. Essa organização em blocos foi necessária tendo em vista que durante as respostas dos entrevistados, em algumas perguntas feitas a eles suas falas faziam um retorno a perguntas anteriores e/ou antecipavam as respostas de perguntas ainda não realizadas. Nesta etapa também foram realizados registros fotográficos como fonte documental.

As questões trabalhadas junto à direção, professores, coordenadores das escolas aqui enfatizadas foram: De que forma é contemplada a educação ambiental no planejamento escolar; Quais as atividades com foco no meio ambiente a sua escola desenvolve; De que forma ocorreu o envolvimento da instituição com as CIJMA; Quais as atividades referentes á educação para o meio ambiente existem e as consequências dessa ação para a escola e a comunidade; Quais os motivos que o levam a participar das atividades em torno das questões ambientais; Quais as percepções de mudanças na escola após a CIJMA; A escola possui a Com-Vida, o que representa para sua escola e como suas ações se efetivam; Os conhecimentos apreendidos com essas ações são utilizados de que maneira.

Durante as respostas dos entrevistados iremos tratá-los com siglas fantasias, uma vez que nem todos os entrevistados autorizaram que seus nomes aparecessem durante o texto; para os sujeitos pertencentes ao contexto urbano chamaremos a responsável pela direção escolar a trataremos por C; para os três professores entrevistados chamaremos o primeiro de A1(professor do turno da manhã/tarde), o segundo A2 (Professor do turno da tarde) e o terceiro A3 (professor da manhã/noite).

Para a coordenadora pedagógica entrevistada do turno da manhã a chamaremos de B, o auxiliar de Serviços gerais será chamado de D e a formadora do Mais Educação na instituição será chamada de F. Os alunos serão identificados por E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9.

Enquanto os sujeitos pertencentes ao contexto rural/ribeirinho serão tratados pela seguinte denominação: o coordenador pedagógico da unidade no campo será chamado de T, a Coordenadora Municipal de EA de Portel será M, os dois professores serão tratados como Z1 para a professora do ensino fundamental maior e Z2 para o professor do ensino fundamental

maior, além disso, foi registrado os relatos dos Líderes comunitários da comunidade e da responsável pela fundação da comunidade Sr^a Rosalina. E os alunos pertencentes ao segundo segmento do ensino fundamental, isto é, do 6º ao 9º (sexto ao nono ano) serão tratados como Z1, Z2, Z3, Z4 e Z5.

Nas análises das entrevistas procuramos nas falas de tais sujeitos, conforme os objetivos propostos da pesquisa, perceber de que forma, seja através do PPP, das atividades extracurriculares, das reuniões e formações com o corpo docente e pessoal de apoio, no dia – a – dia da escola, perceber como as ações socioeducativas com ênfase na educação ambiental tem se relacionado com a escola, uma vez ser este, também um dos objetivos desta pesquisa.

Posteriormente, a coleta e a sistematização de dados optou-se pela análise crítica a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados e dos teóricos que subsidiam este estudo, com o propósito de perceber os elementos significativos que se revelam nas interfaces das práticas pedagógicas dos espaços escolares aqui enfatizados.

Desta maneira a dissertação está estruturada em quatro capítulos. A introdução aborda as inquietudes e motivações que deram origem a pesquisa, problematizamos as questões concernentes à pesquisa, pontuamos os objetivos propostos e evidenciamos o percurso metodológico adotado, bem como os instrumentos de coleta de dados utilizados e os sujeitos envolvidos.

O segundo capítulo se refere ao embasamento teórico como momento de realizar o exercício das teorias estudadas e sua relação com o objeto da pesquisa. Para isso foi nomeado como “A Sustentabilidade e a Educação Ambiental: O estado Capitalista e suas Políticas Públicas para a Região Amazônica”, o qual se propõe a discutir as políticas públicas direcionadas a região amazônica no que tange a educação ambiental e a sustentabilidade como elementos norteadores na formulação de novas políticas para o tratamento de problemas socioambientais no contexto amazônico.

No terceiro capítulo denominado de “As Conferências Infância Juvenil pelo Meio Ambiente no Contexto da Política Educacional: Apresentando e Evidenciando a sua Trajetória” expõe como o processo das CIJMA se instaura através das políticas públicas voltadas para a abordagem ambiental frente à legislação vigente. Desta forma, tal iniciativa propicia o engajamento e a participação da sociedade em questões fundamentais.

No quarto capítulo será exposto o resultado da pesquisa mediante as duas experiências socioeducativas de educação ambiental nas unidades escolares situadas no município de Ananindeua e na zona rural do município de Portel. Ambas foram selecionadas por apresentarem participação nas etapas municipais e/ou regionais da CIJMA no estado do Pará.

Para isso, caracterizamos o universo onde se evidenciou o estudo, isto é, a escola aqui analisada e sua organização pedagógica de funcionamento.

Além disso, também serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas junto à comunidade escolar dos espaços propostos e suas relações com as discussões teórica da educação ambiental dos autores referendados.

O trabalho é finalizado com o capítulo de conclusões que busca transitar pelas análises postas no interior de cada capítulo, a fim de subsidiar as experiências socioeducativas em destaque.

2 SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O ESTADO CAPITALISTA E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A REGIÃO AMAZÔNICA

O presente capítulo possui como objetivo discutir o papel do Estado na sociedade capitalista e suas implicações para as políticas de educação ambiental para a região amazônica. Vislumbra-se a necessidade de uma educação ambiental crítica que integre o conhecimento científico e o saber local como viés para o desenvolvimento da região. Uma educação onde os sujeitos amazônicos, especialmente os jovens, sejam protagonistas das ações e das mudanças almejadas. O capítulo encontra-se fundamentado na perspectiva crítica de educação ambiental, tendo como autores de referência os estudiosos Mauro Guimarães, Frederico Loureiro e Marilena Loureiro da Silva.

2.1 O papel do Estado na sociedade capitalista

Para compreender o papel desempenhado pelo Estado na contemporaneidade torna-se importante compreendê-lo em distintas circunstâncias, isto é, pensá-lo a partir de contextos sociais, econômicos e políticos. Desta forma, as nuances assumidas sob tal pressuposto tende ora a incorporar características amplas, e ora limitadas. Nessa percepção acredita-se que por conceito amplo a categoria Estado se posiciona de forma aberta e visa atender aos diferentes segmentos existentes na conjuntura, enquanto em seu formato limitado e restrito encontra-se voltado para atender certos interesses específicos de uma classe hegemônica (KOLODY; ROSA; DANUTA, 2011).

A visão limitada e restrita de Estado pode ser percebida no Manifesto Comunista de Marx e Engels, quando Marx aponta a função do Estado inserido no contexto da luta de classes, o Estado como um instrumento de dominação social, garantindo a hegemonia de uma classe sobre a outra. Assim, o Estado não se volta para o interesse universal, mas sim para os interesses de determinada classe social. Nesta visão restrita e limitada presente no Manifesto Comunista é pertinente afirmar que:

O Estado assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes [...] e, desse modo, garante a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não-proprietários, sobre os trabalhadores diretos. O Estado, assim, é um Estado de classe: não é a encarnação da Razão Universal, mas sim uma entidade particular. (COUTINHO, 1996, p. 19-20).

Marx ressalta que a classe burguesa conquistou a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno, assim tornando-o um instrumento em favor da burguesia e

seus interesses, para Marx a mudança social necessária se daria via o domínio do Estado pelo proletariado, invertendo o papel do Estado em favor das classes até então subordinadas (MARX, 1848).

Logo, a proposição de Marx no Manifesto é a de tomada do poder pelo proletariado, de forma que o mesmo se fizesse classe dominante. Quando isso ocorresse, o Estado, compreendido como instrumento, poderia ser manejado para que os fins da classe, até então dominada, fossem alcançados. Neste sentido, o Estado perderia o seu caráter burguês. O instrumento estatal passaria a ser utilizado em favor dos trabalhadores e a burguesia seria desapropriada do controle do Estado. O proletariado utilizará sua supremacia política para arrancar pouco a pouco o capital da burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado como classe dominante, e para aumentar o mais rapidamente possível o total das forças produtivas. (MARX, 1848, p. 58). Ao fim deste processo, ou seja, quando a sociedade deixasse de ser desigual, sem classes antagônicas, por um processo de transformação socialista, a própria dominação do proletariado como classe se encerraria (JUNIOR; RIBEIRO, 2016, sem paginação).

Coutinho (1996) nos diz que esta concepção limitada e restrita de Estado, presente no Manifesto Comunista, acaba sendo ampliada por Marx na obra do 18 de Brumário de Luís Bonaparte. Sobre essa obra Carnoy (1986, p. 20) nos diz que Marx aponta o Estado como aquele que “[...] age como um comitê da classe dominante, um comitê cuja função particular é organizar e concentrar o poder repressivo a fim de manter o controle da classe dominante sobre a produção.” A diferença entre a concepção presente no Manifesto Comunista e a concepção de 18 de Brumário está justamente na luta de classes, que não irá sucumbir com o domínio do Estado pelo proletariado, uma vez que

O Estado traz em si uma marca de classe e, independente de quem venha a controlá-lo, esta marca de classe se fará presente. Percebe-se aqui a grande diferença com o Manifesto, pois o Estado deixa de ser um mero instrumento, que será condicionado de acordo com quem o opera. Logo, é necessário que este Estado seja destruído e não simplesmente ocupado pelo proletariado. Por mais que o Estado possa ter autonomia, ele não é imparcial e mesmo que aparentemente se coloque sobre a lógica dos embates de classe (como no caso de Napoleão III), seu direcionamento acaba pendendo para a marca de classe imposta ao seu aparelho que, como explicamos, depende da representação política de classe [...]. E desta forma, independentemente de estar controlado pela burguesia – o que nos permite falar de sua autonomia –, o Estado garante sua dominação (JUNIOR; RIBEIRO, 2016, sem paginação).

Assim, a natureza de classe do Estado capitalista não está subordinada ao seu controle direto pela classe burguesa, mas também pelo proletariado (CODATO; PERISSINOTO,

2010, p. 38), pois o Estado como instrumento de poder está arraigado à ideia de dominação de classe, seja ela qual for.

O Estado para Marx emerge das relações de produção, uma vez que “a consciência humana que guia e até mesmo determina essas relações individuais, é o produto das condições materiais - o modo pelo qual as coisas são produzidas, distribuídas e consumidas (CARNOY, 1986, p. 65) ”.

Como produto de tal dinâmica, o estado prioriza os interesses gerais dos burgueses em contrapartida aos interesses públicos, haja vista admitir que seu foco central não esteja voltado para o bem coletivo, como nos diz Carnoy (1986, p. 66). “Marx defendia que o Estado, emergindo das relações de produção, não representa o bem-comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção”

Sendo assim, o Estado na visão de Marx seria um aparelho repressivo da classe hegemônica com a finalidade primordial de validar um poder que assegure a estrutura de classes, como foi dito anteriormente, ou ainda, nas palavras de Carnoy (1986, p. 67).

O Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista. Ele não está acima dos conflitos de classes, mas, profundamente envolvido neles. Sua intervenção no conflito é vital e se condiciona ao caráter essencial do Estado como meio da dominação de classe.

Carnoy destaca que para Engels o estado surge justamente desta necessidade de mediar os conflitos entre os grupos de classes diferentes, onde quem o controla é aquela classe de maior poder econômico na sociedade, com o objetivo de manter a ordem, ordem esta capaz de reproduzir a hegemonia burguesa. Nas palavras de Elgels, o estado seria

[...] um produto da sociedade num determinado estágio de desenvolvimento; é a revelação de que essa sociedade se envolveu numa irremediável contradição consigo mesma e que está dividida em antagonismos irreconciliáveis que não consegue exorcizar. No entanto, a fim de que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes não se consumam e não afundem a sociedade numa luta infrutífera, um poder, aparentemente acima da sociedade, tem-se tornado necessário para moderar o conflito e mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, surgido da sociedade, mas colocado acima dela e cada vez mais se alienando dela, é o Estado... Na medida em que o Estado surgiu da necessidade de conter os antagonismos de classe, mas também apareceu no interior dos conflitos entre elas, torna-se geralmente um Estado em que predomina a classe mais poderosa, a classe econômica dominante, a classe que, por seu intermédio, também se converte na classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (ENGELS apud CANOY, 1986, p. 70).

É importante salientar que as concepções marxistas de estado, como instrumento de dominação, utilizado pela classe dominante, assumiu diferentes posicionamentos, uma vez que “[...] devem ser deduzidas das críticas de Marx a Hegel, do desenvolvimento da teoria de Marx sobre a sociedade (incluindo sua teoria da economia política) e de suas análises de conjunturas históricas específicas (CARNOY, 1986, p. 65)”, desta forma as concepções transitam entre a teoria do estado compreendida a partir da análise política e econômica realizada por Marx ou a ideia de “Estado autônomo” presente no Dezoito Brumário, onde Marx desenvolve as teses do materialismo histórico.

Carnoy elenca alguns pontos que são basilares nas análises marxistas sobre a teoria do estado como instrumento da classe burguesa de dominação, são elas: a ideia de que aqueles que ocupam os altos postos do poder executivo, legislativo, judiciário e repressivo geralmente são pertencentes da mesma classe social ou ainda às classes que de alguma forma exercem poder sobre a sociedade civil; a constatação que aqueles que detém os meios de produção, a classe capitalista, influencia diretamente o Estado através do seu poderio econômico; e por fim a ideia de que a natureza do Estado é determinada pelas forças produtivas e por tanto não há como se distanciar dos propósitos capitalistas e daqueles que concentram os meios de produção, ainda que haja uma autonomia relativa do Estado em relação aos empresários e a sociedade civil.

É válido ressaltar que a definição de Estado trazida por Marx e Engels vem refletir acerca de um dado momento histórico, no qual o Estado obtinha entre suas finalidades o controle através da repressão e da coerção a fim de inviabilizar formas distintas de expressão que representasse os interesses das populações desprovidas de espaços abertos de conquista de direitos. Assim explica-se o fato do Estado ser nomeado em uma de suas obras¹⁰ em 1948, como um “comitê da burguesia. ”

A concepção marxista de Marx e Engels também evidencia duas categorias significativas acerca dos instrumentos que corroboram para a compreensão da formação social. A primeira diz respeito ao conceito de superestrutura, a qual se caracteriza pela composição de elementos de natureza jurídica, política, sociais e culturais que juntos dão substância e significância ao peso do conceito Estado, a outra categoria é representada pela estrutura e constituída de elementos econômicos (condições materiais de produção) como sendo determinante nessa dinâmica. Logo, compreende-se que as condições voltadas às

¹⁰ A obra enfatizada se trata do texto do Manifesto do Partido Comunista de 1948.

relações materiais de produção irão condicionar o papel do Estado no contexto das políticas sociais (KOLODY; ROSA; DANUTA, 2011).

A definição de Estado sistematizada por Gramsci foi originada em outro momento histórico, no qual houve a ascensão de movimentos organizados, e em virtude disso, tal definição ganhou maior amplitude do que a noção deixada por Marx. Sobre esse assunto Simionatto (2004) nos diz que Gramsci vivenciou um período distinto de Marx, período este que iniciou em 1891 até 1937 e segundo suas obras presenciou o surgimento de espaços criados para a participação popular. Esses movimentos se constituíam de sindicatos e partidos políticos que ocorreram no momento do boom industrial da época.

Na concepção de Gramsci o Estado é a própria organização da sociedade civil, sendo constituído por “instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia através das lutas e relações de grupos específicos e poderes, que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses (SILVA, 2015, p. 10)”, dessa forma rompe com a ideia de que o Estado representaria exclusivamente a classe burguesa, estando sujeito apenas aos seus interesses.

A ideia do Estado de Gramsci como “um aparato jurídico político cuja organização e intervenção variam de acordo com a organização social, política, econômica e cultural da sociedade, mediadas pelas correlações de forças entre as frações de classes vigentes (SILVA, 2015, p. 10)” e não apenas como um instrumento de dominação social se consolida como uma das maiores contribuições de Gramsci para o estudo da sociedade e da figura do Estado.

No pensamento gramsciano o Estado ampliado corresponde à sociedade civil e a sociedade política, uma superestrutura que tem suas raízes na divisão de classes e no conflito entre elas. Gramsci aponta que o Estado é utilizado pela classe dominante para garantir o seu poder coercitivo e também uma visão da realidade.

O papel assumido pelo Estado e sua autonomia relativa, de acordo com as análises de Carnoy, se voltam para um estado capitalista orientado pelas leis da burguesia, todavia também atende algumas ações desencadeadas pela sociedade civil (CARNOY, 1986).

Argumenta-se que o Estado atua não apenas para enraizar princípios inerentes à classe hegemônica, o mesmo é uma relação social, uma organização burocrática, uma instância de mediação para a práxis social, além disso, é um aparelho coercitivo e de integração e, sobretudo uma arena de poder político.

Para Faleiros (2007, p. 52):

O Estado é ao mesmo tempo um lugar do poder político, um aparelho coercitivo e de interpretação, uma organização burocrática, uma instância de mediação para a práxis social capaz de organizar o que aparece num determinado território como o interesse geral [...] em consequência disso, o Estado resume, condensa, mediatiza as relações sociais segundo as correlações de força da sociedade civil.

As modificações ocorridas, ao longo da história, no cenário mundial em decorrência do intenso processo de industrialização e da concentração do capital propiciou a redefinição das formas de legitimação estatal orientado pelo discurso liberal. Neste modelo liberal o Estado se mantém distante das políticas com fins sociais, à medida que as precariza em sua oferta e atendimento para a significativa demanda populacional, tal ação irá refletir em consequências como o desemprego estrutural, a competitividade acirrada entre indivíduos e mercados e a alta taxa de desigualdade social e econômica entre nações e territórios.

Duriguetto (2008, p. 84) define Sociedade civil, para Gramsci sendo:

[...] o espaço em que as classes organizam e defendem seus interesses (através de associações e organizações, sindicatos, partidos, etc.), é a esfera da elaboração e/ou difusão dos valores, cultura e ideologias que tornam ou não conscientes os conflitos e contradições sociais. Portanto, é nela em que se confrontam projetos societários, em que se desenvolve a luta pela construção de projetos hegemônicos de classe.

Tanto as formulações marxistas quanto as concepções gramscianas, bem como de outros importantes teóricos, são de fundamental importância para a compreensão da figura do Estado na sociedade, pois nos possibilitam refletir criticamente sobre suas intenções por detrás das ações e propostas que desenvolve.

Outra concepção de Estado relevante diz respeito à teoria do Welfare State ou Estado de bem-estar social, tal teoria se origina pós segunda guerra e está diretamente relacionada ao processo da Revolução industrial e as consequências geradas por esse modelo de produção, tais como a exploração da mão-de-obra e da classe operária.

Com a revolução Industrial o liberalismo acentuou-se, mas em contrapartida o regime capitalista mostrava-se degradante, uma vez que os direitos dos trabalhadores praticamente não existiam, assim a teoria do bem-estar social faz contraposição ao liberalismo e possui como fundamento a ideia de que todos os homens são cidadãos e por tanto possuem direitos sociais, direitos de usufruir de um conjunto de bens e serviços que devem ser providos pelo Estado (MACHADO, 2003).

É importante sinalizar que na perspectiva do Estado de bem-estar

[...]o conflito de classes não desapareceu, mas se institucionalizou. A extensão dos direitos políticos e o sufrágio universal possibilitaram canalizar os conflitos de classe para as instituições políticas, transformando demandas sociais em direitos (CANCIAN, 2016, p. 11).

A concepção do Estado de bem-estar social é a ideia de um Estado assistencialista, que garanta um padrão mínimo de atendimento gratuito aos cidadãos no que diz respeito aos bens e serviços fundamentais, tais como educação, saúde, segurança, geração de renda.

Três importantes características do Estado de bem-estar social são apontadas por Uriarte (apud MACHADO, 2003), são elas: 1) O Estado é o responsável por garantir o bem-estar de todos os cidadãos independente da sua contribuição no mercado; 2) É o Estado quem deve regular e gerir a economia e 3) O Estado atua como um empresário.

Machado (2003, p. 86) aponta que esses três fatores elencados por Uriarte sejam marcantes para o Estado de bem-estar social, no entanto

[...] para que possam os cidadãos obter atendimento do Estado é necessário que existam recursos. Assim, além de sua atuação como empresário e como regulador da economia, o Estado exerce a função fiscal, isto é, de arrecadação de tributos que financiarão suas atividades e as políticas sociais. A tributação gera o combustível necessário para movimentar a máquina estatal.

Desta forma a questão tributária é central para o bom desempenho estatal num modelo onde o Estado é aquele que provém a sociedade de suas necessidades básicas. Machado reitera ainda que a questão previdenciária deve ser objeto da atenção estatal, uma vez que “a renda auferida na inatividade é ínfima na grande maioria dos casos, enquanto algumas categorias de servidores públicos mantêm certos privilégios no âmbito do mesmo sistema (2003, p. 88)”.

Pensar as políticas públicas no contexto do Welfare State é pensar em políticas capazes de garantir a coexistência do capitalismo e da democracia, onde as desigualdades de classe social não comprometessem a garantia dos direitos civis e políticos. (CANCIAN, 2016). Para Burawoy (apud NAVARRO, 2016, p. 20):

A combinação de capitalismo e democracia é um compromisso no qual aqueles que não são donos dos meios de produção aceitam a propriedade privada, enquanto os que são donos dos meios de produção aceitam a existência de instituições políticas que organizam uma incerta mas limitada

redistribuição dos recursos. E mais, a possibilidade que os diferentes grupos têm de obter ganhos é o que os leva a participar na política democrática e aceitar o capitalismo.

Para Navarro (1993) o objetivo seria a integração entre as forças produtivas e as classes dominadas ao sistema capitalista, e jamais visando uma mudança estrutural da realidade e geração de um novo modelo econômico. Nesse contexto, as ações Estatais, objetivam a manutenção do *status quo* e como política de Estado se voltam para a manutenção da realidade de divisão de classes, uma vez que

O Estado faz refletir, inevitavelmente, em suas ações, as intenções da classe que impera sobre ele. É a lógica reprodutiva da estrutura e da superestrutura. As ações do Estado, em qualquer área, reproduzem as relações sociais. Dessa forma, no sistema de dominação capitalista, as políticas, mesmo as ditas “públicas”, sempre refletirão os interesses privados dos detentores do capital. E quanto mais todos acreditarem que tais políticas sejam públicas, menos dificuldades essa classe dominante enfrentará para ver atendidas, por meio delas – logo, sem contestação –, as suas próprias demandas privadas (ARAUJO; MACHADO, 2013, p. 181).

Estudar o papel do Estado ao longo do tempo tem sido fundamental para o entendimento das políticas adotadas por um determinado governo, e isto possibilita compreender não só as suas intenções, mas também as suas limitações e prioridades. E esta ideia irá permear as análises deste trabalho, uma vez que falar de políticas públicas educacionais numa sociedade exige a percepção e leitura da estrutura política em que se assenta o Estado e as reais intenções de suas ações.

Anteriormente a discussão das políticas públicas de Educação Ambiental, torna-se necessário voltar o olhar para o contexto amazônico e como o Estado brasileiro vem ao longo do tempo intervindo em sua realidade e por tanto na realidade educacional de seus sujeitos.

2.2 O Estado Brasileiro e suas políticas de desenvolvimento para a Amazônia

O potencial natural da região amazônica é o alvo de cobiça mundial desde o século XVI, quando os europeus, espanhóis e depois os portugueses, iniciaram o processo de sua ocupação com a justificativa de usufruir destes recursos naturais da floresta, tão abundantes e ricos, que significavam enorme potencial econômico (PICOLI, 2006).

Assim, desde o início de sua colonização até os dias atuais a Amazônia representa para o mundo um enorme celeiro de matérias primas para a comercialização e produção, e ao longo dessa história, o papel do estado foi essencialmente voltado para estes fins,

especialmente na Amazônia brasileira, que ocupa 60% do território da floresta amazônica, concentrando a maior parte de suas riquezas (REZENDE, 2006).

No entanto se torna importante atentar para a desmistificação da ideia de que a Amazônia e seus recursos sejam infinitos e que poderão ser explorados em exaustão por todo o sempre, sem que as políticas públicas sejam adequadas às suas diferentes realidades, às suas especificidades. Ao longo do processo de ocupação da Amazônia

[...] as políticas públicas têm adotado uma estranha lógica de combate e agressão à natureza, estimulando nas últimas décadas a transformação da mais vasta, rica e exuberante floresta tropical do mundo em áridas pastagens, em áreas de plantação de grãos, etc., sem levar em conta que a Amazônia dispõe de extensos campos naturais e várzeas, que poderiam ser aproveitados economicamente, sem danos ambientais. Nas últimas décadas, enormes massas vegetais, que incluem madeiras nobres, vêm sendo queimadas impiedosamente. De 1500 a 1970, ou seja, em 470 anos, apenas 2% de toda a floresta amazônica havia sido destruído; em apenas 30 anos (1970 a 2000), segundo o INPE, 14% foi devastado. Trata-se de um desastre sem precedentes contra o maior patrimônio natural do planeta Terra, contra a economia e a sobrevivência dos habitantes naturais — caboclos, ribeirinhos, índios e outros. E, pode-se mesmo dizer, contra o futuro da região e das novas gerações que precisarão dela para viver! A natureza não tem sido considerada como parceira e aliada para estabelecer um real desenvolvimento da região. Ao contrário disso, a floresta aparece nos planos e programas federais para a região nas últimas décadas ora como um obstáculo a ser vencido, ora como simples objeto a ser explorado, ora como um almoxarifado inesgotável de riquezas — que, portanto, não se precisa ser reposto (LOUREIRO, 2014, p. 113-114).

Segundo Loureiro (2014) a crença da inesgotabilidade e alta resistência da natureza da região amazônica têm se traduzido, a partir do final da década de 60, em ações onde os seus propositores de modo geral desconhecem ou não atentaram para o fato de que os ecossistemas amazônicos são frágeis e interdependentes, e por tanto que diante de ações ou omissões podem acabar sendo comprometidos.

A atuação estatal atrelada ao ideal de expansão capitalista na Amazônia brasileira proporcionou inúmeras investidas em nome de sua integração as demais regiões do país, mas segundo Campos (2016) foi a partir da constituição do território brasileiro, no início do século XX, que surge o discurso de ocupar, organizar e integrar o território do país, no entanto foi com o rompimento do governo brasileiro com a elite agrária e o crescimento da indústria na década de 30 que o governo se volta definitivamente para a região amazônica.

A fase inicial do planejamento para a região, de acordo com Becker (2007), se manteve muito mais no campo do discurso do que propriamente em ações práticas, a autora

ressalta que foi somente no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) que ações mais efetivas chegaram à região de fato, como a construção das rodovias Belém-Brasília-Belém e Brasília-Acre – que proporcionaram um intenso processo de migração para a região.

É importante ressaltar aqui que a ocupação da região “passa a ser contínua no tempo e em maior extensão [...]. O comando passa a ser do Estado brasileiro, com uma política deliberada de integração regional (BECKER, 2007, p. 23)”. Assim, o estado assume efetivamente os seus propósitos para com o futuro da região e suas populações.

Os ideais do estado brasileiro para com a Amazônia se traduzem em políticas públicas que ditam os caminhos a serem percorridos em busca do que significaria seu crescimento econômico e social num contexto capitalista de sociedade.

É a partir da década de 60 que as políticas de desenvolvimento para a Amazônia ganham maior amplitude, principalmente após a criação da rodovia Belém-Brasília. Castro (2001 p. 17) aponta que neste período a política que orientou o avanço da fronteira econômica para a região “estruturou-se de forma a permitir a integração do mercado nacional e a acumulação capital”.

Em busca de crescimento econômico foram criados mecanismos explícitos para atrair os incentivos empresariais, como a Lei de Incentivos Fiscais. Através destes mecanismos o estado atraiu capital e empreendedores para a região, no entanto em contrapartida, para aqueles que vinham para região sem muitos recursos, atraídos pela política de colonização, o estado não dispôs do mesmo apoio (CASTRO, 2001, p. 19). É importante ressaltar que

Muitos projetos não passaram de intenções formuladas por meio de políticas fragmentadas. Observa-se hoje, como resultado dessa dinâmica, o aumento da pressão sobre os recursos naturais explorados tradicionalmente pelas populações nativas, os conflitos fundiários que espocam em todas as direções, as chacinas com o aumento da violência e uma contínua migração de segmentos empobrecidos em à direção a periferia das cidades.

Em 1966 o estado brasileiro cria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) justamente com a atribuição de gerar os incentivos fiscais e financeiros para atrair o capital privado, nacional e internacional para o desenvolvimento região.

Picoli (2006) destaca que os órgãos que surgiram com a finalidade de incentivar a ocupação da Amazônia vieram com a incumbência de incentivar os mecanismos para as exportações, incentivar as práticas da agricultura e da pecuária, reconstituir as indústrias existentes e incentivar a criação de novas, proporcionar condições de saneamento, habitação e educação; assim, “com essas estratégias, criaram mecanismos para viabilizar a concentração

econômica através da expansão dos grupos organizados e colocar a região à disposição do mercado mundial (PICOLI, 2006, p. 37)”.

Assim, com incentivos para o capital nacional e estrangeiro, a Amazônia abre suas fronteiras e “com a imagem de estar realizando a reforma agrária, via assentamentos agropecuários aos povos marginalizados e despossuídos do país (PICOLI, 2006, p. 37)”.

Para Picoli foi através da política de incentivo fiscais que acabaram por favorecer “a concentração de terras, o empobrecimento das massas e a expropriação da terra dos indígenas e dos posseiros, bem como o não acesso aos que chegaram em busca de terra e trabalho (PICOLI, 2006, p. 38)”. Todo esse processo evidenciou o total apoio do estado para com o grande capital em detrimento das massas e dos povos da floresta que foram marginalizados. Constatase que

As estratégias nascidas em função das iniciativas do Estado para efetivar a ocupação da região amazônica foram uma forma de consolidar um projeto de expansão articulado pelas forças econômicas governamentais, por meio das forças militares, com práticas de violência física, moral e psicológica. O objetivo maior era tornar a Amazônia integrada ao mercado mundial e fazer o aproveitamento do grande potencial natural ali existente, através das concessões do Estado aos detentores do poder econômico (PICOLI, 2006, p. 39).

Entre os anos 30 e 80 o que se pode perceber é um processo intenso de mudanças estruturais na região amazônica, fundamentadas numa política de modernização que não levou em consideração os anseios e a realidade local de seus sujeitos.

Destaca-se como importante ação dessa política de desenvolvimento e um dos principais responsáveis pelo aprofundamento de inúmeros problemas na região a implementação dos grandes projetos instalados a partir da década de 50. Esses projetos se constituíam em empreendimentos elaborados pelo governo com o intuito de criar as condições necessárias para o desenvolvimento da região como a criação da infraestrutura viária, geração de energia, criação de usinas hidrelétricas, incentivos fiscais, além de programas de exploração de minérios (LIMA; POZZOBON, 2005).

As políticas do estado para o desenvolvimento da região amazônica trouxeram inúmeras consequências para a região e seus povos, Tavares (2011) aponta dentre elas a consolidação do processo de concentração fundiária, o crescente processo de migração, o inchaço dos centros urbanos e o surgimento de novos, o aprofundamento das desigualdades sociais, conflitos fundiários e dos problemas ambientais.

A partir da década de 80 o fortalecimento do debate ambiental e a ideia de um modelo de desenvolvimento voltado para atender a realidade local da região acaba ganhando força, no entanto há uma diminuição de investimentos na região ao mesmo tempo que se fala de internacionalização da Amazônia, como aponta Prates e Bracha (2011, p. 612):

Após o fim do governo militar, em meados da década de 1980, a situação financeira do Estado estava fragilizada em função da chamada crise da dívida externa. Isso se desdobrou na diminuição de alguns investimentos do governo na Região Amazônica. Paralelamente, a Amazônia despertou a atenção internacional, principalmente dos Estados Unidos e da Europa, que reivindicavam a preservação da floresta.

Os autores citados anteriormente ressaltam que diante de tais pressões o governo de José Sarney acaba criando o Programa Nossa Natureza, instituído pelo Decreto nº 96.944, de 12 de outubro de 1988. Em seu Art. 1º o decreto aponta que o programa possui como finalidade geral estabelecer condições para a utilização e a preservação do meio ambiente e dos recursos naturais renováveis na Amazônia Legal, mediante a concentração de esforços de todos os órgãos governamentais e a cooperação dos demais segmentos da sociedade com atuação na preservação do meio ambiente.

No Art. 2º, em seus incisos, o decreto expõe os objetivos propostos de conter a ação predatória do meio ambiente e dos recursos naturais renováveis; estruturar o sistema de proteção ambiental; desenvolver o processo de educação ambiental e de conscientização pública para a conservação do meio ambiente; disciplinar a ocupação e a exploração racionais da Amazônia Legal, fundamentadas no ordenamento territorial; regenerar o complexo de ecossistemas afetados pela ação antrópica; e proteger as comunidades indígenas e as populações envolvidas no processo de extrativismo.

Percebe-se que os objetivos do programa Nossa natureza se voltavam para questões fundamentais para a conservação e preservação da Amazônia e seus povos, como a necessidade de se proteger o território, explorar racionalmente suas riquezas e conscientizar ambientalmente os seus sujeitos através do processo formativo em educação ambiental.

É relevante ressaltar algumas medidas adotadas pelo Programa em questão, como a criação do Decreto nº 97.628/89 que regulamentou o art. 21, do Código Florestal – lei nº 4.771/65, obrigando as empresas a formar e manter florestas próprias destinadas para o seu consumo, a criação do Conselho Nacional da Proteção à Fauna, instituída pelo Decreto nº 97.633/89 e a proibição de concessão de incentivos fiscais e créditos para as empresas de exploração pecuária na região.

Na década de 90 tem-se ainda a parceria entre Brasil e Alemanha para implantação do Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais Brasileiras (PP-G7), o programa contou com o apoio da Comunidade Europeia, do G-7 (grupo formado pelos sete países mais ricos do mundo) e do Banco Mundial. A iniciativa

[...] aprovou recursos que totalizaram US\$ 250 milhões e constitui-se no maior projeto ambiental de cunho externo implementado em um único país até aquele momento. Até 2008, segundo o Ministério do Meio Ambiente, o programa demarcou 149 áreas indígenas, estabeleceu 2,1 milhões de hectares de reservas extrativistas, implementou 190 projetos de produção sustentáveis, treinou cerca de 12 mil pessoas para combater incêndios e realizou 53 projetos de pesquisa básica e aplicada (PRATES; BACHA, 2011, p. 612).

Além do PPG7, destaca-se o Programa Brasil em Ação (1996) e logo em seguida o Programa Avança Brasil (PAB), estes programas acabaram resgatando a exploração extensiva de recursos naturais vivenciada anteriormente com exaustão nas décadas de 70 e 80 (PRATES; BACHA, 2011), o que sinaliza um certo retrocesso, uma vez que as políticas ambientais também avançam no discurso da sustentabilidade para a região.

Já nos anos 2000 surge o Plano Amazônia Sustentável (PAS), proposto pelo governo federal, o PAS foi elaborado em parceria entre os governadores dos estados que integram a Amazônia brasileira e de segmentos da sociedade civil. Lançado em 2006, o PAS se constitui como um conjunto de diretrizes que buscam orientar o desenvolvimento sustentável na Amazônia a partir da valorização da diversidade sociocultural e ecológica e a diminuição das desigualdades regionais. Assim, os governantes dos estados envolvidos assumem com o PAS o compromisso estratégico de longo prazo que busca conciliar o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade dos recursos naturais (SILVA, 2013, p. 41).

Dentre as diretrizes do PAS destaca-se: a) a valorização da diversidade sociocultural e ambiental da Amazônia; b) Promoção da cooperação e gestão compartilhada de políticas públicas entre as três esferas de governo - federal, estadual e municipal; c) Ampliação da Infraestrutura regional - energia, armazenamento, transformação, transportes e comunicações, e de prestação de serviços essenciais à qualidade de vida de seus habitantes - saneamento básico, destinação de resíduos sólidos, saúde, educação e segurança pública; d) garantia dos direitos territoriais dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia, condição para a reprodução social e a integridade cultural das populações ribeirinhas, extrativistas, povos indígenas, quilombolas, entre outros; e) o combater ao desmatamento ilegal associado à transformação da estrutura produtiva regional, coibindo a replicação do padrão extensivo de

uso do solo das atividades agropecuárias, predominantemente na fronteira de expansão da Amazônia nas últimas décadas; f) a promoção do desenvolvimento da região com equidade e atenção às questões de gênero, geração, raça e etnia; g) fomentar o diálogo, a negociação e a formação de consensos entre órgãos governamentais, organizações da sociedade civil e setores empresariais, em contextos democráticos de formulação e gestão de políticas públicas e o fortalecimento e empoderamento da sociedade civil, para que o avanço da presença do Estado na região aconteça em sinergia com o seu engajamento.

O processo de desenvolvimento da região amazônica foi marcado por intensos processos de exploração e devastação das suas riquezas ao longo de seu processo, processo esse que gerou inúmeros problemas socioambientais para os seus povos, como conflitos fundiários, desvalorização dos povos locais, aprofundamento das desigualdades, exploração exaustiva de seus recursos naturais, dentre outros.

As últimas décadas demonstram avanços importantes no que diz respeito a legislação ambiental e as próprias políticas para a região, no entanto, muito se precisa avançar para superar esta realidade que se forjou durante todo o seu processo de desenvolvimento.

Acredita-se que a Educação Ambiental seja extremamente importante para a construção da sustentabilidade amazônica e por isso torna-se fundamental analisar como as propostas de Educação Ambiental estão sendo pensadas e desenvolvidas, bem como atentar para o entendimento de sustentabilidade pensado para a região, uma vez que estão inseridas na lógica capitalista. Dessa forma qual Educação Ambiental é capaz de contribuir de fato para a transformação da realidade local?

2.3 Os desafios da educação ambiental no contexto Amazônico

As propostas de desenvolvimento traçadas para a região amazônica sempre estiveram marcadas pelo interesse da reprodução do capital e pela apropriação dos seus recursos pela iniciativa privada, deixando à margem as aspirações de um modelo de desenvolvimento voltado para as necessidades dos seus sujeitos locais, comprometido com as questões socioambientais e econômicas da região (LOCATELLI, 2009).

Silva e Nascimento apontam que

A região amazônica ao longo dos últimos anos vem constituindo novas formas de interação social entre os diferentes atores que compõem o grande mosaico amazônico. Ao longo desses anos vem se estabelecendo a compreensão de que é necessário pensar nas perspectivas futuras para a região e sua ampla diversidade de recursos naturais em associação às

singularidades e potencialidades do conhecimento das populações amazônicas. Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos em torno dos problemas regionais e suas perspectivas de solução. A ênfase em torno da participação das populações locais nos processos decisórios da vida regional vem se constituindo um lugar comum em todos esses estudos, o que significa dizer que não é mais possível pensar a definição do futuro da região amazônica sem considerar as populações amazônicas e seus *modus vivendis* (Silva e Nascimento, 2016, p. 2).

Assim, faz-se necessária outra lógica para as políticas públicas, que respeite e valorize os conhecimentos e vivências dessas populações que vêm sendo afastadas historicamente das discussões e elaborações das políticas regionais. O conhecimento desses sujeitos pode contribuir significativamente na busca pela sustentabilidade da região uma vez que possuem uma relação de maior equilíbrio com a natureza, a partir de saberes culturais, construídos e fundamentados por anos de experiência, necessários para a manutenção de suas riquezas, como seus sistemas de manejo (ANDREOLI; ANACLETO, 2006).

Segundo Loureiro (2004), a sustentabilidade socioambiental pode ser compreendida como um processo de práticas voltadas para a construção de uma sociedade sustentável, capaz de estabelecer uma nova relação entre a humanidade e o meio ambiente, relação esta, assentada sob novas bases éticas e societárias.

Na luta contra o aprofundamento dos conflitos socioambientais na região, aponta-se a Educação Ambiental como viés imprescindível, uma vez que:

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza. Dessa forma, para a real transformação do quadro de crise estrutural e conjuntural em que vivemos, a Educação Ambiental, por definição, é elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza (LOUREIRO, 2011, p. 69).

A perspectiva de educação ambiental levantada neste trabalho e que se acredita ser capaz de contribuir significativamente para o equilíbrio ambiental da região é uma educação com compromisso social, que conscientize e mobilize a sociedade como um todo a se inserir na luta contra este processo de exploração da região, que excluí os seus povos e marginaliza sua cultura.

A educação ambiental voltada para a mudança social supera as perspectivas voltadas com ênfase no aspecto o natural, onde prevalece o lado ecológico. Layrargues (2009, p. 25-26). Nos diz que

Educação Ambiental é uma prática que dialoga com a questão ambiental. E no senso comum, essa prática visa a uma mudança de valores, atitudes e comportamentos para o estabelecimento de uma outra relação entre o ser humano e a natureza, que deixe de ser instrumental e utilitarista, para se tornar harmoniosa e respeitadora dos limites ecológicos. Uma relação em que agora a natureza não seja mais compreendida apenas como um “recurso natural” passível de apropriação a qualquer custo para usufruto humano.

A perspectiva da educação ambiental com compromisso social segundo Layrargues (2009, p. 27).

Implica considerar os contextos socioeconômicos, político e cultural, para incorporar a estrutura social, cultural, econômica na elaboração do projeto político-pedagógico das reflexões / ações educativas. Implica também, identificar os atores sociais em situação de risco e conflito socioambiental, para além do mapeamento dos problemas ambientais. O problema ambiental é diferente do conflito socioambiental, uma vez que o enfoque do problema ambiental tira do contexto analisado os atores sociais em disputa, que o enfoque do conflito socioambiental recupera para a centralidade da análise. Isso implica ainda em facilitar a compreensão das assimetrias no poder, das injustiças existentes, dos mecanismos de concentração de renda e exclusão social, dos esquemas de opressão social e cultural que perpetuam as desigualdades.

Dessa forma a educação ambiental deve reconhecer as desigualdades sociais e os problemas ambientais como frutos de um processo de desenvolvimento ensejado numa sociedade capitalista dividida em classes sociais, onde os conflitos são permanentes e a classe hegemônica, através do estado e de seus aparelhos ideológicos, busca a manutenção do poder.

Insistir numa concepção convencional de educação ambiental é entender a problemática ambiental como resultado da ignorância das pessoas em relação ao funcionamento dos sistemas ecológicos e coloca-las num patamar de igualdade no que se refere a responsabilidade pelos desequilíbrios socioambientais, como se todos interferissem da mesma forma e fossem capazes de solucionar os problemas ambientais com suas “ações sustentáveis”, ainda que vinculadas a um modelo de desenvolvimento que tem na produção desenfreada, na exploração dos recursos naturais e na geração de lucro seus principais alicerces (LAYRARGUES, 2002).

Guimarães (2011 p. 24-26).) nos diz que os processos educativos em educação ambiental no Brasil esbarram no que denomina de armadilha paradigmática que ocorre

[...] quando por ‘uma limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva’ (Viégas, 2002), o educador por estar atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (incoscientemente) uma compreensão limitada da problemática e que se expressa por uma incapacidade discursiva que informa uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental, produzindo o que Grün (1996) chamou de pedagogia redundante. [...] Essa educação ambiental se faz conservadora por estar presa à armadilha paradigmática, entre outras múltiplas determinações deste modelo hegemônico; por voltar-se para um processo educativo focado no indivíduo e na transformação de seu comportamento; por não vincular e perceber as práticas educativas como uma intervenção individual e coletiva no processo de transformações socioambientais. [...] conservadora até porque limitada e incapaz de transformações significativas da realidade socioambiental, já que estrutura a compreensão e a ação do seu fazer pedagógico nos mesmos referenciais paradigmáticos constituintes e constituídos historicamente deste e por este modelo societário gerador dessa grave crise ambiental

Assim, as propostas de educação inseridas nessa perspectiva não são capazes de colaborar com as mudanças almejadas, com a consolidação de uma sociedade sustentável, uma vez que acabam por reproduzir as práticas educativas tradicionais (GUIMARÃES, 2011), obtendo resultados pontuais e ineficientes diante da complexidade dos problemas ambientais enfrentados em nossa realidade.

Dessa maneira enquanto a educação ambiental no senso comum desenvolve sua prática pedagógica voltada para os aspectos ecológicos, a educação ambiental crítica irá se voltar para o “funcionamento dos sistemas sociais, além dos sistemas ecológicos” como aponta Layrargues (2002, 2009), assim se constitui num processo político que busca o enfrentamento dos conflitos sociais através de meios coletivos de exercício da cidadania.

Guimarães (2011, p. 26-27) atenta que

A reflexão desta perspectiva de educação ambiental torna-se crítica ao perceber, problematizando e complexificando, os antagonismos e complementariedades da realidade em suas múltiplas determinações materiais, epistemológicas, culturais, entre outras instrumentalizando para uma prática de transformação desta realidade, a partir da construção de uma nova percepção que se reflete em uma prática diferenciada – teoria e prática, ação e reflexão na práxis dialógica da diversidade na unidade e da unidade na diversidade. Mas em uma práxis que, para causar transformações significativas, deve superar as perspectivas individualizantes se realizando no coletivo e pelo coletivo.

A educação ambiental com vistas a transformação social deve propiciar a formação de sujeitos críticos, reflexivos, atuantes, capazes de enxergar a realidade em sua complexa estrutura social e política. Assim, o saber da educação ambiental que contempla o meio natural em suas inter-relações com o meio social deve incluir em suas análises uma perspectiva que esteja voltada para um novo paradigma de desenvolvimento baseado na sustentabilidade de

[...] determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental (JACOBI, 2003, p. 190).

Falar em sustentabilidade da região amazônica implica pensar na dinâmica local, sua diversidade de saberes, culturas, seus povos e suas especificidades; uma vez que o modelo de desenvolvimento implementado ao longo da história na região foi altamente predatório, desconsiderando a realidade socioambiental local (SILVA, 2013).

A Amazônia necessita de um processo educativo que se volte para a problematização da realidade em que os sujeitos amazônicos encontrem-se inseridos, uma educação capaz de estabelecer um diálogo entre o saber científico e o empírico, construído por sua população, superando assim, a perspectiva de educação como transmissora de conhecimento, incapaz de “se relacionar com a necessidade de problematização do tempo presente para a reconfiguração da educação enquanto formação integral (LOUREIRO, 2011).

A educação ambiental torna-se um instrumento importante para o desenvolvimento da região, visto que através de suas práticas pode contribuir para valorização da diversidade sociocultural e ambiental da região, mobilização dos seus atores sociais, promover subsídios para a organização da sociedade civil e para uma gestão integrada entre as diferentes esferas de governo, o enfrentamento dos problemas e conflitos ambientais locais, contribuir para uma nova racionalidade ambiental que se contraponha a lógica do sistema capitalista de produção.

A educação ambiental com compromisso social proporciona aos sujeitos a capacidade de compreensão da realidade em sua totalidade. Contribui para o empoderamento da sociedade civil e suas organizações, na busca da garantia de seus direitos (LOUREIRO, 2011).

Faz-se necessária uma educação ambiental cidadã, voltada para o coletivo, que considere a realidade de desigualdades e de conflitos de interesses numa sociedade de classes.

Essa educação ambiental se desdobra em instrumento de gestão, capaz de auxiliar o processo de desenvolvimento com vistas a sustentabilidade socioambiental (GUIMARÃES, 2012).

É relevante para a Amazônia, que sofre de inúmeros problemas ambientais (tais como, degradação da sua biodiversidade, descaracterização de suas comunidades locais e acirramento das desigualdades sociais) um conhecimento que esteja a serviço de sua população e de seus interesses, um conhecimento voltado para a transformação da realidade e das bases do sistema produtivo, tão nocivo para a região.

2.4 As políticas públicas e suas implicações para a implementação da educação ambiental na Região Amazônica

As políticas Públicas, e principalmente as educacionais, criadas a partir da nova roupagem do papel Estatal passam a estar em consonância com a lógica instituída de convergência ao capitalismo, onde a educação é utilizada como instrumento de reprodução da classe dominante, uma vez que as políticas públicas são ações que refletem o sistema de significações culturais e simbólicas de determinado contexto social (AZEVEDO, 2004).

A escola, como aparelho ideológico do Estado, bem como as universidades e demais instituições educativas, contribuem para a reprodução da estrutura de classe social quando distribui a juventude entre as diversas funções da força de trabalho a partir de suas qualificações educacionais e para a reprodução das relações sociais “através da inculcação ideológica dos valores burgueses, ver Althusser), o aparelho educacional fornece as habilidades técnicas e o *know-how* necessários à acumulação contínua do capital (CARNOY, 1986, p. 48).”

Dessa maneira a educação institucionalizada é um processo pensado para determinado tipo de sociedade e se quisermos pensar uma nova lógica para a Amazônia e para o mundo, que não seja a de mercado, devemos primeiramente pensar em um novo modelo de sociedade, pois

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo a educação (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

No Brasil a lógica neoliberal no governo de Fernando Henrique Cardoso trouxe práticas descentralizadoras, de controles e de privatizações nas áreas sociais. No que se refere à educação, a reforma desenvolvida trouxe importantes mudanças, como a reorganização do sistema educacional e o crescimento dos sistemas de ensino, no entanto algumas mudanças significaram retrocessos, como a priorização do ensino fundamental sob os demais níveis da educação básica na política de financiamento.

O direito à educação desde o nascimento a conclusão do ensino médio, previsto na lei nº 5692/71, foi substituído pela priorização do ensino fundamental e progressiva universalização do ensino médio, tal mudança foi estabelecida na lei n. 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) (OLIVEIRA, 2009).

As mudanças na educação ocorridas com a reforma do Estado brasileiro foram impulsionadas pelas tendências internacionais que buscavam atender novas exigências da educação frente a economia, Ball (apud OLIVEIRA, 2009, p. 200) destaca cinco elementos fundamentais, são eles:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado.

Nas abordagens de Poulantzas sobre os aparelhos do Estado capitalista, Carnoy (1986, p. 63) nos diz que “quando o capitalismo se altera, o papel da escola também sofre modificações” e ainda ressalta “o sistema educacional reflete as relações de produção (as relações inerentes de classes) e atua para mantê-las (reproduzi-las).”

Considerando que o papel do Estado, nessa atual conjuntura de uma sociedade capitalista, é atuar em consonância com o capital e, por conseguinte, as políticas educacionais também estão inseridas nessa lógica. A escola, como instituição de formação de sujeitos e de práticas pedagógicas, também acaba sofrendo esta modificação a fim de garantir o controle dos órgãos financiadores da economia mundial, a exemplo do Banco Mundial¹¹.

¹¹ Os investimentos do Banco Mundial, bem como outros órgãos financiadores, nos países subdesenvolvidos sempre defenderam os interesses do capital internacional, intervindo de forma direta na formulação de leis e de políticas internas. A intervenção do Banco mundial garantia a consolidação

De acordo com Guimarães e Rodrigues (2010, p. 17) “a educação vai se moldando nesse processo. Assim como os sujeitos a modificam e são resultado dessa disputa de hegemonia na sociedade”.

Assim, o governo de FHC conseguiu consolidar uma educação dual e elitista, voltada para atender interesses hegemônicos, mantendo, reproduzindo e aprofundando as desigualdades sociais em nome do crescimento econômico.

Com a implantação de políticas de cunho mais participativas a partir de 2003 com o governo Lula surge esperança de mudanças significativas, visto que pela primeira vez um partido de esquerda assume a presidência do país.

Nesse governo foram criados e ampliados planos, programas educacionais e ações como o Programa Bolsa Família; Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento a Educação de Jovens e Adultos; Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos portadores de Deficiência (PAED); Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa Nacional de Inclusão de Jovens; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Plano Todos pela Educação, criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aumento considerável de Escolas Técnicas; criação de novos Institutos Federais de Educação; ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos.

O governo Lula se destaca por essas políticas educacionais que se constituíram ao longo do seu governo como instrumentos importantes para distribuição de renda aos mais carentes e busca pela diminuição da pobreza e da desigualdade social, bem como resgate do Estado como promotor principal das políticas educacionais, articulado com estados e municípios para garantia da melhoria da educação (OLIVEIRA, 2009), além de outros setores da sociedade civil como organização não- governamentais, organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP), bem como sindicatos.

Segundo Pinto (2006), o surgimento desse estilo de participação popular acoplada à dinâmica de gestão democrática foi impulsionado no país a partir dos anos 2003. Tal fato revela não apenas a importância do fortalecimento do diálogo entre Estado e Sociedade Civil, na tentativa de criar indicadores precípuos à fomentação de políticas públicas que se destinem a melhorar a qualidade de vida e bem-estar de todos.

do poder dos organismos internacionais, grandes conglomerados econômicos e instituições financeiras. Neste contexto a educação deveria estar voltada para atender os interesses econômicos e por tanto contribuir na garantia do crescimento econômico (SANTOS, 2016; FONSECA, 1996; SOARES, 1996; (CORAGGIO, 1996).

Para conceituarmos políticas públicas, busca-se o entendimento de Sotero e Sorrentino (2010), segundo os autores a política pública pode emergir de situações diferenciadas, porém seu principal fim é atender as questões que atinjam a sociedade. Para Lynn (1980 apud SOUZA, 2007), é o conjunto de ações realizadas pelo governo que irá gerar efeitos específicos. E, de acordo com Guareschi (et al., 2004, p. 180): “Políticas Públicas são o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas”.

De acordo com Bonetti (2007) apud Cabral Neto e Macedo Filho (2010, p. 61) salienta que:

Políticas públicas resultam da dinâmica de um jogo de forças estabelecidas no âmbito das relações de poder, as quais são constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil e determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal com o escopo de provocar o direcionamento ou redirecionamento das ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social

A definição de política pública construída por Lowi, segundo Souza (2007), está estruturada em quatro estilos de atuação:

1. A primeira definição está relacionada às políticas distributivas, que são caracterizadas pelas decisões tomadas pelo governo, desconsiderando o fator recursos limitados. Sua consequência é a geração de impactos que assumem proporções mais individuais do que universais, e acabam por atender apenas as demandas de alguns grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo.
2. A segunda definição compreende as políticas de caráter regulatórias que proporcionam maior visibilidade ao público, reunindo em sua constituição burocracia, políticos e grupos de interesses.
3. A terceira definição está relacionada às políticas de caráter redistributivo, tendo como características marcantes a capacidade de atingir o maior número de pessoas e impõe perdas concretas em prazo curto, para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros. As políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário apresenta maior dificuldade de encaminhamento.
4. A quarta definição é caracterizada pelas políticas constitutivas, que estão diretamente relacionadas aos procedimentos (SOUZA, 2007, p. 28).

É importante ressaltar que cada definição explicitada representa uma forma de fazer a política de maneira diferenciada, onde seus efeitos podem tornar-se instrumentos de apoio e/ou disputa entre grupos antagônicos.

A ampliação das políticas direcionadas a educação ambiental e de sua fundamentação legal a partir da publicação da Lei 9.795, de 27/4/99, que dispõe sobre a EA, e que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências, ainda no governo FHC, propiciou avanços significativos que no governo Lula tiveram importantes desdobramentos como veremos mais a diante.

Sobre o referido documento, Santos (2000, Art.3º e 13º, p. 12) indica que:

A lei define juridicamente a EA como “o processo 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 (art.1º) e institui a Política Nacional do Meio Ambiente (art.6º) definindo seus objetivos fundamentais como, por exemplo, o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos, bem como o incentivo à participação individual e coletivas, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como o valor inseparável do exercício da cidadania(art.5º). Interessante na nova legislação é que reconheceu a EA como componente essencial e permanente da educação nacional, distinguindo juntamente com o seu caráter formal o caráter não-formal, ou seja, a educação ambiental não oficial que já vinha sendo praticada por educadores, pessoas de várias áreas de atividades e mesmo entidades, obrigando ao poder público em todas as suas esferas incentivá-la.

Entende-se que esta lei se configura como um viés capaz de balizar a dimensão ambiental no seu contexto mais abrangente, voltando-se para o desenvolvimento de uma concepção global e plural do meio ambiente, no qual se evidenciam conceitos como a cidadania, a pluralidade, a ética entre outros.

Entende-se que as disposições legais são de extrema importância para o fortalecimento da educação ambiental, bem como um aparato administrativo e gestor das ações propostas pelo governo. No início do governo Lula, Marina Silva assume o Ministério do Meio Ambiente e Cristóvão Buarque o Ministério da Educação. Segundo Loureiro (2014, p. 116):

As nomeações refletiram na estruturação da educação ambiental nos ministérios: Marcos Sorrentino é nomeado na DEA/MMA; e Laura Duarte na Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC), que veio a ser substituída por Rachel Trajber ainda nesse mesmo ano. As diretrizes para as ações do Ministério do Meio Ambiente foram traçadas em cinco linhas: desenvolvimento sustentável, transversalidade, fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente, controle e participação social. As mudanças eram articuladas e repercutiram em toda a estrutura da gestão pública ambiental. Como em outras áreas do Ministério, sujeitos que tinham sua

história vinculada ao movimento ambientalista e às organizações não governamentais passariam a liderar os programas do MMA, imprimindo a identidade da gestão de Marina Silva.

Lula criou no seu primeiro ano de governo o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG-PNEA) e, posteriormente o seu Comitê Assessor, composto por representantes de diferentes setores da sociedade civil com direito a voto, o órgão gestor tinha como objetivo “definir diretrizes de EA em âmbito nacional, supervisionar planos, programas e projetos; e participar da negociação de financiamentos nesta área (LOUREIRO, 2014, p. 116).”

Dentre outras ações importantes desse governo destaca-se em 2005 o Programa de Formação de Educadores Ambientais (PROFEA), que buscava formar em todo território nacional educadores ambientais populares; a criação da Lei nº 10.933/04, que instituí o Programa Plurianual (PPA), 2004-2007, inserindo a educação ambiental entre os programas selecionados: Brasil Escolarizado - MEC e Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (MMA) (LOUREIRO, 2014).

Quando se volta para região Amazônica percebe-se que a partir do final da década de 80 as políticas para região passam a incorporar a dimensão da educação ambiental para a região, como o Programa de Defesa do Complexo de Ecossistemas da Amazônia Legal ou Programa Nossa Natureza, criado 1988. Tal programa estabelece como objetivos o desenvolvimento da educação ambiental e de conscientização pública para a conservação do meio ambiente na região (SILVA, 2013).

Na década de 90 a educação ambiental passou a figurar de maneira mais efetiva nas políticas para a região amazônica, um exemplo destas políticas é o decreto nº 2.959, de 10 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre medidas a serem implementadas na Amazônia Legal, para monitoramento, prevenção, educação ambiental e combate a incêndios florestais.

Em seu art. 3º o Programa de Prevenção e Controle de Queimadas e incêndios Florestais na Amazônia Legal elenca como um dos seus objetivos informar os produtores e as comunidades das áreas rurais sobre os riscos dos incêndios florestais, realizando campanhas educativas e de mobilização social, conscientização e treinamento. Tais ações de Educação Ambiental seriam realizadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

Dentre as políticas para região que trazem em seu bojo o viés da educação ambiental destaca-se o Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7),

parceria entre o governo brasileiro e o Banco mundial, o programa foi lançado em 1992 e durante sua implementação realizou inúmeras ações de educação ambiental pela região.

O fortalecimento da educação ambiental voltada para região nas últimas décadas sinaliza a necessidade de um novo paradigma de conhecimento que valorize o saber local dos seus sujeitos, saber este construído e repassado a partir de relações Inter geracionais. O diálogo entre o saber científico e os saberes tradicionais se apresentam como fator determinante para o desenvolvimento da Amazônia, visto que o modelo capitalista acaba por excluir a população local do processo de decisões e formulações de políticas para região (ARRUDA, 1999).

A proposta de educação ambiental para a Amazônia voltada para a sustentabilidade se configura num novo limiar para a superação dos problemas regionais vivenciados por sua população.

Neste trabalho cujo objeto de pesquisa são as Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente destaca-se o papel da juventude frente ao processo de elaboração de novas políticas para atendimento das questões sociais, fortalecendo assim o que denomina-se de protagonismo juvenil.

2.4.1 O protagonismo da Juventude e a participação social

A intensificação dos problemas ambientais no contexto nacional e internacional gera uma abertura para a participação política dos jovens brasileiros preocupados com o panorama de desgaste mundial referente à questão social, econômica e ambiental. Desgaste este que esta permeado em torno das contradições decorrentes entre o sistema de apropriação de mercados competitivos e excludente versus o sistema de direitos e deveres de cada indivíduo. (LOUREIRO, 2011).

Os grandes encontros de dimensão planetária ocorridos a partir da década de 1960 tais como as Conferências Mundiais de Meio Ambiente¹² discutiram os problemas vivenciados no panorama ambiental, como exemplo a exaustão dos recursos naturais, a ação predatória do ser

¹² As primeiras conferencias mundiais sobre Meio ambiente ocorrerão há cerca de quarenta e cinco anos atrás sob a coordenação da Organização das Nações Unidas(ONU) e reuniram diversos países para tratar de assuntos relacionados aos problemas socioambientais enfrentados á nível mundial. Os participantes destes eventos debatem temas de profunda relevância e baseado em estudos científicos e relatórios ambientais fidedignos. A primeira Conferência ocorreu em Estocolmo no ano de 1972 e a segunda aconteceu na cidade do Rio de Janeiro em 1992, a Rio-92. Comemorando vinte anos após a realização do ultimo evento acontece a Rio+20 com o propósito de balancear compromissos estabelecidos anteriormente, bem como definir novas estratégias de enfrentamento aos problemas do planeta.

humano e o modelo de desenvolvimento adotado e desta forma, definiu-se estratégias que colabore com a superação desses entraves.

O Brasil também sentiu o reflexo dessa problemática á medida que o desequilíbrio e o uso insustentável dos recursos naturais compromete o equilíbrio do planeta. A própria Constituição Federal de 1988 vem dar respaldo ao meio ambiente quando diz no seu capítulo VI, destinado ao Meio Ambiente e inciso VI do seu artigo 225 “Todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial á sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL,2007, p. 60).

Esta inserção dos sujeitos contemporâneos configura uma transformação na sua percepção de compreender a realidade e vê-la de maneira complexa. Nas acepções de Carvalho (2006, p. 59) “a preocupação ambiental no Brasil e no mundo tem se constituído como aglutinadora de um campo de relações sociais.”

As reivindicações ocorridas no final do século XIX por conta dos anseios populares, em torno de direitos considerados básicos, os quais foram representados por diversos movimentos sociais como sindicatos, ONGS, partidos políticos entre outros, favoreceram o surgimento de espaços destinados ao diálogo e ao debate, organizados pela sociedade civil, em oposição ao estado capitalista mantenedor da ordem econômica e social.

Os movimentos sociais alcançam seu ápice principalmente a partir de duas situações causais, as quais podem acontecer de maneira isolada e/ou interligadas na sua estrutura. A primeira ressalta que os movimentos sociais são consequência do processo de massificação e exclusão social oriunda do sistema de produção “alienante” e em virtude disso, necessita gerar uma resposta coletiva, consciente e transformadora da realidade; a segunda situação reitera que a busca por uma sociedade com bases democráticas e cidadãos seriam uma das razões para o empoderamento da sociedade civil através dessas organizações sociais. (LOUREIRO 2011)

Segundo as argumentações de Cabral Neto e Macedo Filho (2010, p. 35):

O crescimento da degradação da qualidade ambiental vem conduzindo a um aumento do universo de exigências por medidas efetivamente capazes de assegurar a higidez do planeta e a qualidade de vida das pessoas. Essas exigências ecoam com maior grau de intensidade em um regime de governo democrático, em que se pressupõe que as decisões políticas serão tomadas mediante a participação do povo, direta ou indiretamente. A participação política exige o alcance de certo nível de consciência crítica da sociedade, quanto à importância da cidadania para a integração social nos processos decisórios, impedindo, na ausência desse nível de consciência, a existência de um efetivo enfrentamento dos problemas atinentes a uma sociedade dividida em classes.

Considerando que toda educação não é neutra, todavia se constitui em um ato político como bem assinala Freire (2014) e a participação social, portanto se constitui como elemento precípua para a formulação de políticas públicas com vistas a atender o tocante da sociedade sustentada em bases democráticas, desta forma o papel protagonístico dos jovens como sujeitos sociais que intervêm no mundo imediato torna-se latente.

O protagonismo juvenil se refere a participação do jovem em setores que extrapolem o seu âmbito individual e familiar, abrangendo espaços coletivos como as escolas, igrejas, associações, movimentos e ações que ultrapassem o limites do seu entorno comunitário, como afirma Costa (2001, p. 179):

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

No final do século XX, mais precisamente na década de 90, houve um significativo aumento de estudos acadêmicos que possuíam a juventude como objeto de estudos, este fato se deu devido o crescimento da valorização da juventude pela sociedade (SOUZA, 2006).

Souza (2006) aponta que a década de 90 assistiu a consolidação do discurso internacional sobre a juventude, a partir de importantes eventos realizados, como: o Fóruns Mundiais de Juventude realizados em Viena (1991), Áustria (1996), Braga (1998) e em Dacar (2001). Tais conferências foram palco de preposições de programas e ações, bem como de documentos que se tornaram referências na formulação de políticas públicas pelo mundo.

Destaca-se, dentre outros acontecimentos relevantes para a juventude, o lançamento do Programa Regional de Ações para o Desenvolvimento da Juventude na América Latina (PRADJAL), lançado em 1993 pela Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ) e o Programa de Ação Mundial para os jovens até o ano de 2000 e Anos Subsequentes, aprovado em 1995 pela Organização das Nações Unidas (ONU). Estes programas previam ações voltadas para a inclusão social da juventude em países da América Latina, dentre eles o Brasil e traziam em seu bojo o discurso internacional que mais tarde foi denominado de protagonismo juvenil (SOUZA, 2006).

Frente aos acontecimentos e as exigências internacionais, o Brasil apresenta importantes ações e políticas na garantia dos direitos para a juventude, principalmente no que

se refere a educação, como verificou-se anteriormente ao tratar das políticas educacionais no governo Lula, e mais do que nunca se fortalece o entendimento dos jovens como sujeitos capazes de contribuir com a formulação de políticas públicas uma vez que [...] o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos (COSTA, 2000, p. 126).

O protagonismo juvenil pode contribuir significativamente para a elaboração de políticas públicas por justamente representar os anseios dos jovens para com o futuro que almejam. Nos dias atuais torna-se necessário que o governo incorpore a perspectivas destes sujeitos, uma vez que o protagonismo juvenil se mostra como um viés importante para o fortalecimento dos direitos sociais.

É nesse contexto que as conferências infanto-juvenis para o meio ambiente tornam-se fundamentais para a preposição de um novo olhar para as realidades locais a partir da perspectiva da juventude.

A cerca do percurso da educação ambiental nas análises de Silva (2008, p.104):

Considerando a trajetória histórica da educação ambiental, verifica-se nos últimos anos um aprofundamento das discussões teóricas e das proposições práticas e metodológicas para o seu desenvolvimento, o que pode ser evidenciado por iniciativas como: a realização de encontros nacionais de pesquisa e pós-graduação na área, fóruns de ong's, a implantação de comissões estaduais de educação ambiental, a realização da Conferência Nacional de Meio Ambiente tendo a Educação Ambiental como um eixo transversal da discussão no ano de 2003, a revisão e abertura de consulta nacional ao Programa Nacional de Educação Ambiental, a criação do órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental composto pelo MEC e MMA, e o lançamento do Programa Nacional Vamos Cuidar do Brasil com as escolas, como uma resposta às escolas que participaram da Conferência Infanto Juvenil de Meio Ambiente.

As conferências são consideradas políticas de governo instituídas pelas suas respectivas secretarias e áreas afins que irá fomentar subsídios à política nacional, de determinada temática, e assim transforma-la em feitos posteriormente.

Sobre isso Pinto ressalta que:

As conferências nacionais são políticas governamentais, convocadas através de decreto do Presidente da República delimitando a temática e delegando aos ministérios correspondentes suas organizações. A partir desse decreto é feito pelo ministério um regulamento que detalha os temas, objetivos e estabelece comissões organizadoras, cronogramas e regulamentos para reuniões regionais e eleição de delegados. Os decretos presidenciais

convocando as conferências têm um modelo padrão: convoca, estabelece os temas, delega responsabilidade de execução [...] (PINTO, 2006, p. 3).

Esse processo participativo tem como propósito formular e avaliar ações estatais a ser implementada no tocante da sociedade civil. Todavia se constitui em eventos com significância, pois há intencionalidade de encaminhar decisões geradas para a gestão pública no âmbito federal.

Destacam-se alguns elementos que caracterizam tais eventos: integrar etapas na formulação de políticas públicas, reunir o maior número de sujeitos políticos diversos e formalizar processos de participação coletiva.

Além disso, destaca-se aqui um texto que apresenta o entendimento governamental sobre esses mecanismos de participação, expresso em página oficial na internet sobre o tema da participação no governo Lula no período do seu primeiro mandato (2003-2006).

Conferências são espaços de discussão ampla, nas quais o Governo e a sociedade por meio de suas mais diversas representações travam um diálogo de forma organizada, pública e transparente. Faz em parte de um modelo de gestão pública participativa que permite a construção de espaços de negociação, a construção de consensos, o compartilhamento de poder e a corresponsabilidade entre o Estado e a sociedade civil. Sobre cada tema ou área é promovido um debate social que resulta em um balanço e aponta novos rumos (GOVERNO FEDERAL, 2007, não paginado).

Assim, as conferências se constituem em espaços democráticos para o fortalecimento do diálogo entre governo e a sociedade civil em busca de soluções para os conflitos sociais. Através das conferências o governo possibilita a inserção da sociedade civil na gestão pública.

Com a institucionalização, em 2004, de um conjunto de ações sistêmicas e continuadas por intermédio do Governo Federal e do MEC chamado “Vamos Cuidar do Brasil com as escolas”, envolvendo, mobilizando e propiciando a formação de educadores ambientais para atuar nos espaços educativos.

E para o fortalecimento de tais iniciativas cria-se três novos espaços estruturantes de atuação política da juventude com foco no meio ambiente e na sustentabilidade. São eles:

a) As Com-Vidas (Comissões de Meio ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas), incentivadas pela CIJMA, a qual se constitui na busca pela integração da comunidade escolar, a partir principalmente do público alvo que são alunos do segundo segmento do ensino

fundamental, a fim de construir a agenda 21 na escola evidenciando suas especificidades, problemas e possibilidades em transformar se em espaços sustentáveis. Sobre a relevância da Com-vida nos espaços educativos se pontua:

[...] A Com-Vida na escola tem como fio condutor a proposta de maior aproximação entre escola e comunidade por meio da temática socioambiental. Ela se constitui um tema gerador da atuação da escola e da comunidade, sem perder o foco no papel social da escola, centrado na reflexão e construção de conhecimentos, no oferecimento de ambientes e oportunidades de aprendizagens, pautadas na convivência e baseados numa proposta curricular e num projeto político-pedagógico (SECADI, 2007. p. 31).

b) Os Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJs) que se define por serem grupos informais, os quais agregam jovens voluntários com idade de 15 a 29 anos, pertencentes ou não a movimentos e organizações de interesses diversos e que, sobretudo se identificam com a dinâmica proposta e se predispõe a estar atuando como facilitador e multiplicador do processo.

c) A Educação de Chico Mendes que se destina a prestar fomento a projetos de intervenção transformadores envolvendo grupos de escolas (SECADI, 2007).

Esses espaços de ação política da juventude são baseados na concepção de Paulo Freire nomeada de Círculos de Cultura, o qual busca fortalecer, no convívio diário dos sujeitos inseridos, o diálogo da escola e desta com a comunidade e movimentos sociais por meio de um trabalho articulado de Secretarias de Educação, ONGs e Coletivos Jovens. Todas essas dimensões são atualizadas com conteúdos ligados às questões socioambientais relevantes e atuais, globais e locais, que propõem uma reorientação dos estilos de vida coletivos e individuais na perspectiva de uma ética de solidariedade, cooperação, democracia, justiça socioambiental, liberdade e sustentabilidade. (SECADI, 2007)

3 A CONFERÊNCIA INFANTO JUVENIL PELO MEIO AMBIENTE NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL .

Neste capítulo será retratada a dinâmica de atuação das CIJMA no panorama nacional, a partir dos seus objetivos, características e metodologia de alcance e execução. Este é o objeto responsável pelo surgimento desta pesquisa de dissertação, a qual esta assentada nas análises de ações de educação ambiental empreendida em espaços escolares, no contexto das CIJMA, que amplie a abrangência da educação ambiental e potencialize práticas nos diferentes cenários da região amazônica.

A CIJMA é um instrumento originado a partir da legislação em vigor, a qual promove momentos de participação social como alternativa para o enfrentamento do desgaste do meio ambiente e de seus recursos naturais. Para compor esta apresentação as informações foram retiradas dos relatórios finais das etapas nacionais referente à primeira, segunda e terceira edição das CIJMA; relatório das duas etapas estaduais ocorridas no Pará nos anos de 2008 e 2013 e relatório das ações empreendidas pelo Coletivo Jovem no ano de 2008/2009 correspondente a sua atuação na IIICIJMA. Além de documentos orientadores do projeto em questão.

. 3.1 Os Marcos legais de criação e as concepções das CIJMA

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) criada em 2004 a partir do MEC apresentou uma dinâmica social que contribui para a ressignificação da educação ambiental em diferentes segmentos da sociedade priorizando as instituições de ensino, tal concepção procura ultrapassar a dualidade homem e meio ambiente e se concentra em uma visão sistêmica, a qual percebe o homem integrado a este meio natural a partir eixos econômicos, sociais, políticos e culturais.

É um sistema abrangente que visa fortalecer a promoção de políticas de educação ambiental no território nacional de acordo com os propósitos enfatizados nas principais legislações em vigor tal qual demonstra a figura 02. Esta perspectiva vislumbra a importância do saber ambiental assumir “novas identidades” a fim de garantir um posicionamento mais atuante no seio da sociedade.

Considerando as análises de Leff (2010, p. 188) acerca do saber ambiental, a qual ressalta que:

O saber ambiental vai além da ambientalização do conhecimento existente – a internalização de uma dimensão ambiental- que viria a completar a epopeia da racionalidade científica por alcançar um conhecimento objetivo e unitário da realidade. O saber ambiental transforma o conhecimento para construir uma nova ordem social. O saber ambiental está comprometido com a utopia, através de novas formas de posicionamento dos sujeitos da história frente ao conhecimento. Trata-se de um saber que não só articula as ciências existentes, mas forja novas ideologias e teorias, que geram novas solidariedades e sentidos, que mobilizam ações sociais orientadas pelos princípios de racionalidade ambiental. Esta não só gera novos conhecimentos, mas induz um diálogo de saberes onde se forjam novas formas de organização social e apropriação subjetiva da realidade através das estratégias de poder e pelo conhecimento.

Figura 2- A concepção sistêmica de educação ambiental do MEC.



Fonte: Disponível em: <www.mec.gov.br/conferenciasinfantojuvenil>.

A Política Nacional de Educação Ambiental, coordenada pelo MEC e implementada pela SECADI compreende a educação ambiental a partir da dimensão sistêmica e holística, isto é, integrada a todas as nuances da estrutura econômica e social dos dias atuais; e se direciona a partir de quatro eixos principais de realização, cada um atuando de acordo com suas especificidades referente a seu campo de atuação e ressaltando que as mesmas são oriundas dos esforços da legislação ambiental principalmente a partir da lei nº 9.795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. São eles:

- a) O Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas;
- b) O Enraizamento da Educação Ambiental no Brasil;

- c) A Normatização da Educação Ambiental no Ensino Formal;
- d) A Documentação, Pesquisa e Avaliação;

O Programa Vamos Cuidar do Brasil com as escolas são responsáveis pela organicidade da CIJMA no contexto nacional e compreende a educação ambiental “como uma prática integrada, contínua e permanente, transversal a todas as disciplinas e nas diversas modalidades de ensino” (SECADI; MEC, 2007, p. 37).

E desta forma, reúne um conjunto de quatro sub-ações consideradas de suma significância nas redes de ensino do país e pode ser considerado um processo permanente de Educação ambiental no espaço educativo com programas diferenciados á cada público inserido através da comunidade escolar. Eles são realizados de maneira presencial e ou à distância, coordenado pelas Secretarias de Educação nos níveis Estaduais e Municipais, além do envolvimento de professores, alunos, comunidade escolar, sociedade civil e universidades.

Segundo os relatórios da (SECADI; MEC, 2007, p. 34) que define a atuação do referido programa ressalta que: “o programa dá continuidade e aprofunda a mobilização das escolas iniciada na I Conferência Nacional Infanto Juvenil pelo meio ambiente realizada em 2003 [...]”.

Além disso, traz em sua concepção de atuação a metodologia de Paulo Freire chamada “Círculos de Aprendizagem”, a qual se constitui no resgate de um trabalho norteado pelo dialogo de saberes articulado com as Secretarias de Educação, ONGs e movimentos jovens e envolve a escola, a comunidade e diversos segmentos de movimentos populares.

Sobre a concepção freiriana “círculos de aprendizagem” podem ser compreendidos como uma estratégia diferenciada de desenvolver o processo ensino e aprendizagem do sujeito a partir do debate a cerca de questões atuais que afetam ao modo de vida de uma sociedade como um todo. São temas relevantes que envolvem assuntos como cidadania, política, sociedade, cultura, valores éticos, direitos sociais, alimentação entre outros.

Desta forma, os círculos de aprendizagem se constituem como uma prática incentivadora da educação dialógica, isto porque tematiza e explora as relações mundo/sociedade a partir de temas geradores. Esses fundamentos ocorrem sempre através da ação dialógica e de suas principais características como a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. (FREIRE, 2014)

Dentre as ações prescritas no programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas destacam-se a Conferência Nacional Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente, a Formação

continuada de professores e Estudantes; a Inclusão Digital com Ciência de Pés no Chão e as ações focadas no Com-Vidas, Coletivo Jovens e a Educação de Chico Mendes.

A tentativa de conciliar em um único programa, direcionado para a realidade escolar, ações distintas entre si, tanto no sua função metodológica quanto no público que se destina caracteriza-se na preocupação de disseminar conhecimentos precípuos no que se refere às questões científicas, sociais, ambientais e políticas que nos cercam. A partir de estratégias diversas que envolvem instituições, pessoas, redes, coletivos jovens e colegiados convergindo no propósito de provocar a participação, a produção de conhecimentos locais e o reconhecimento da diversidade a fim de estimular iniciativas de empoderamento entre sujeitos e grupos sociais.

3.2 Conferências Infante Juvenil pelo Meio Ambiente: apresentando e evidenciando a sua trajetória

Em 2003 no dia mundial alusivo ao meio ambiente foi lançado através do decreto de nº3 de 05 de junho de 2003 que institui a Conferência Nacional do Meio Ambiente e dá outras providências, fato que inspirou a primeira edição da então criada Conferência Nacional Infante Juvenil, a qual acontece a cada dois anos e ocorre por adesão espontânea das escolas do ensino fundamental final (5ª a 8ª série) . Este evento obteve grande participação de mais de dez milhões de pessoas envolvidas¹³. Entre os quais se destacam estudantes, professores, juventude e comunidade em geral participando efetivamente a fim de atuarem de forma mútua no enfrentamento de questões atreladas a educação com ênfase na sustentabilidade.

De acordo com o relatório final da II Conferência Nacional Infante Juvenil pelo Meio Ambiente (2006, p. 5):

Esse é um processo inovador que assume na prática o papel dos jovens como sujeitos sociais que atuam e intervêm no momento presente e que o processo educacional e político podem e devem ser construído a partir das experiências dos próprios adolescentes de forma criativa. Também foi estimulado o dialogo entre as gerações, seguindo o princípio “uma geração aprende com a outra”- enquanto os adolescentes e jovens se apropriam facilmente de tendências transformadoras, cabe aos adultos dar condições para que as necessárias mudanças ocorram a partir do aprofundamento dos conhecimentos e da abertura para a participação efetiva.

¹³ Dados consultados a partir do relatório final da II Conferência Nacional Infante Juvenil pelo Meio Ambiente ocorrida em Luziânia/Brasília no ano de 2006.

A Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente surge no cenário nacional como um dos mecanismos oriundos da Política Nacional de Educação Ambiental, representado pela Diretoria de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) do Ministério da Educação (MEC) a fim de propiciar discussões e debates amplos, referente à dimensão política do meio ambiente.

Entre os objetivos proposto na dinâmica do programa e explicitados em um dos seus documentos finais (o relatório III CIJMA/2009) estão:

- a) O fortalecimento da educação ambiental nos sistemas de ensino tal qual expõe a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).
- b) A promoção de práticas e atitudes de cunho responsável e comprometida com as questões locais e globais, com aprofundamento nos processos de melhoria das relações de ensino-aprendizagem a partir de uma visão sistêmica de educação.
- c) Contribuir no desempenho das escolas participantes conforme os dados resultantes do IDEB.
- d) A inserção no projeto político pedagógico das escolas de conhecimentos específicos que favoreçam a resolução dos problemas socioambientais.
- e) Promover o fortalecimento do papel desempenhado pela escola, a fim de favorecer a construção de políticas públicas de educação e meio ambiente.
- f) Propiciar a transformação das escolas em comunidades interpretativas de aprendizagens,
- g) Criar comissões de meio ambiente e qualidade de vida nas escolas (Com-vida) e fortalece-los no cotidiano de suas práticas baseadas, sobretudo no diálogo, no apoio e na interação em redes dos diversos sujeitos da comunidade escolar.
- h) Formar redes de juventude pelo meio ambiente que atuem na organização dos coletivos jovens nos Estados e na contribuição para o alcance das metas do milênio.
- i) Enfatizar princípios e ações definidos em documentos como o Tratado de Educação Ambiental para sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a Carta da Terra, a Carta das responsabilidades Humanas e a Agenda 21. Além de contribuir para as Metas do Milênio e a década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (estas últimas configuram iniciativas promovidas pelas Nações Unidas).

A partir da estruturação dos objetivos acima ressaltados percebe se que a concepção teórica da educação ambiental é compreendida como dimensão indissociável da educação

geral. Dimensão esta que aproxima, no universo escolar, as questões locais e globais como elementos integrantes da mesma conjuntura dos problemas sócio ambientais.

O caráter transversal da educação ambiental passa a se solidificar por meio de projetos organizados coletivamente e que não se limitem a categorização sistemática das disciplinas pertencentes à grade curricular das instituições de ensino, ela transcende tal fundamento. O sujeito, ao se relacionar com tal perspectiva, desenvolve maior autonomia e criticidade para atuar em processos de construção de conhecimentos, pesquisa e projetos de intervenção social. Pois, seus princípios, ações e práticas voltam se para o fomento da educação ambiental nos sistemas de ensino.

Segundo o site do Ministério do meio ambiente, os propósitos da conferência do Meio Ambiente podem ser pautados em:

I- Mobilizar, educar e ampliar a participação popular na formulação de propostas para um Brasil sustentável;

II - Diagnosticar e mapear a situação socioambiental mediante indicadores, atores sociais, percepções, prioridades. (conferência nacional infanto juvenil pelo meio ambiente.(CONFERENCIAINFANTO, 2015, não paginado).

Para ilustrar a dimensão que tal ação atinge em todo o território nacional o quadro 01 demonstra de maneira concisa o público envolvido em todas as etapas do programa e as escolas públicas alcançadas com a dinâmica de planejamento, organização e realização do evento, exceto da última edição no qual os dados ainda não foram disponibilizados.

Quadro 1- Panorama de alcance das CIJM Ano território Nacional

EDIÇÕES DAS CIJMA REALIZADAS	ANO DE REALIZAÇÃO DO EVENTO	Nº DE PARTICIPANTES ENVOLVIDOS	Nº DE ESCOLAS MOBILIZADAS	QUANTIDADE DE MUNICIPIOS ENVOLVIDOS NO PAÍS
I CIJMA	2003	5.658.877	15.452	3.461
II CIJMA	2006	3.801.55	11.475	2.865
III CIJMA	2008	3.007.000	11.631	2.828
IV CIJMA	2013	-	-	-

Fonte: Relatório final da III CIJMA (2009, p. 3).

De acordo com os documentos técnicos nº11 resultantes da II CIJMA a sua metodologia de execução é norteadada por dois eixos específicos, isto é, na mobilização das escolas que ocorre durante o ano quanto á sua sensibilização e integração e o outro eixo diz respeito a sua culminância, a ocorrer no evento nacional, o qual reúne todos os Estados da Confederação na produção coletiva de um documento final que expõe responsabilidades que cada grupo em particular leva á sua realidade local no seguinte formato:(DOCUMENTOS TÉCNICOS; IICIJMA,2007).

a) Conferências de Meio Ambiente nas Escolas e Comunidades existentes no país:

Essa é a etapa inicial que se realiza a partir da adesão da instituição com referência no documento-base do programa “Passo a Passo para a Conferência de Meio Ambiente nas Escolas”. A escola promove então sua conferencia e elege um (a) delegado (a) e seu suplente, na faixa etária estipulada entre 11 e 14 anos. Desta forma, criam se responsabilidades e selecionam as ações, a partir de temas considerados relevantes para tal comunidade escolar, que posteriormente serão transformados em projetos que refletem o compromisso coletivo. Os resultados das conferências nas escolas são cadastrados e enviados via internet e a carta-resposta com o projeto e o cartaz é enviado a Comissão Organizadora no Estado, a fim de confirmar a participação no programa.

b) Conferência Nacional: Esse é o processo de culminância do programa que aproxima todos os sujeitos, das diferentes localidades do país e com as mais diversas propostas enfatizadas em suas Conferências Estaduais, isto é, adolescentes representados sob a forma de delegados. Seu papel principal é levar, para a plenária das discussões, as propostas de maior significância enfatizada como prioridade em seus espaços educativos, além da produção de materiais de educomunicação e da carta contendo os anseios políticos, sociais e ambientais.

De acordo com o (III RELATÓRIO FINALDIVULGADO, 2009, p. 4) a CIJMA possui desdobramentos que evidenciam ações ocorridas no território nacional referente à educação ambiental, o que pode ser percebido a partir do seguinte trecho:

Longe de ser apenas um evento, a Conferência tem continuidade, pois é parte de uma visão sistêmica das ações de Educação Ambiental implementada pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC) e incluídas no Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, que engloba a formação continuada de professores e a criação de

Com-Vidas como espaços estruturantes que promovem o intercâmbio entre a escola e a comunidade e aprofundam a Educação Ambiental nos sistemas de ensino”.

A coordenação destes eixos ocorre em três escalas de gestão, ou seja, a gestão centralizada representada pela equipe de Coordenação Nacional da Conferência (Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente), a gestão descentralizada coordenada pela equipe Estadual e/ou Municipal representado pelas Comissões Organizadoras e pela última instância a gestão local representada pelas escolas e comunidades. Cada uma com suas atribuições e finalidades a atuarem de maneira compartilhada. Esses momentos podem ser detalhados da seguinte forma:

a) Gestão centralizada:

Essa equipe é a responsável pelas orientações políticas da Comissão Orientadora Nacional formada por órgãos governamentais e instituições sociais de abrangência nacional, com envolvimento nas áreas de educação, inclusão, diversidade e meio ambiente. Entre suas incumbências está: a divulgação do movimento através de vídeos ressaltando o passo a passo nos canais de comunicação, orientação das Comissões Organizadoras no Estado e da ocorrência do evento nacional e a distribuição de um documento balizador com orientações importantes a ser repassado a todas as escolas de ensino fundamental de 5ª a 8ª série da rede pública e privada.

b) Gestão Descentralizada:

Como a dinâmica do evento é ampla foram criadas vinte e sete Comissões Organizadoras e representativas nos Estados (COEs), as quais se constituem em coletivos formados por órgãos públicos e organizações sociais diversas como: Secretarias Estaduais de Educação, Coletivos Jovens de Meio Ambiente, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME, ONGs e vários outros segmentos da sociedade civil. São elas as responsáveis em realizarem as mobilizações nas escolas e comunidades, além de preparar oficinas preparatórias de formação para o público-alvo e selecionar, cadastrar e apoiar as instituições para o evento final.

c) Gestão Local:

Nesta etapa o lócus de ocorrência se concentra nas escolas e comunidades diversas onde ocorrerá a formação de comunidades interpretativas de aprendizagem, cujo a intenção

está em propiciar o surgimento de grupos sustentáveis articulados ,a partir de debates fomentados durante o ano letivo a fim de elucidar temáticas socioambientais contemporâneas relacionando-a ao contexto local e global.

Sua estratégia de ação inicial ocorre nas escolas de Ensino Fundamental de todo o território nacional, as quais seus representantes serão convidados para se organizarem como coletivos interagindo com as questões que cernem a sociedade. Dentre suas ações está:

- a) A eleição de um delegado (a) e suplente a ser selecionado na conferência na escola;
- b) A definição de uma proposta de política ambiental correlacionada com sua realidade local;
- c) A elaboração de um cartaz de campanha que traga uma proposta, com ênfase na sustentabilidade, para sua comunidade; (de acordo com o regulamento apresentado na proposta do programa).

A comunidade escolar, ao se aproximar de temáticas importantes para o convívio em sociedade e a perspectiva de melhora futura na sua qualidade de vida, também se apropriam de responsabilidades e metas difundidos nos principais acordos internacionais do qual o Brasil é integrante, a partir de temas diversificados e abordados nesses eventos como a Biodiversidade, as Mudanças climáticas, a Segurança alimentar e a nutricional e a Diversidade étnico-racial pertencente às discussões ocorridas em eventos como: o Protocolo de Quioto, a Convenção sobre diversidade Biológica, a Declaração de Roma sobre segurança alimentar mundial e da Declaração de Durban contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância.

Cabe à educação formal promover, entre os diferentes sujeitos inseridos em sua dinâmica, uma nova percepção do ser humano como sujeito e agente de transformação social, bem como ressignificando hábitos e atitudes originados a partir da lógica do modelo de desenvolvimento capitalista. Relacionado a isso, Plácido e Guimarães nos diz que:

Portanto a escola não deve se contentar em atuar tão somente como um espaço reprodutor de conhecimentos já prontos, e sim como espaço de produção de saber, tomando as questões fundamentais da realidade natural e social local, como fontes geradoras de questionamentos e problematizações dos temas básicos abordados nas aulas (PLÁCIDO; GUIMARÃES,2014, p. 34).

Aquesto ambiental é algo complexa, dinâmica e plural, á medida que se aproxima e interage com outras dimensões da realidade a partir de um processo dialógico que converge na cumplicidade de saberes distintos entre si. Para Leff (2010, p. 163) o saber ambiental se define como:

O saber ambiental depende do contexto ecológico e sociocultural no qual emerge e se aplica. É um saber que nasce diferenciado, em relação com o objeto e o campo temático de cada ciência, questionando e induzindo uma transformação desigual de seus conceitos e métodos entre diferentes campos de conhecimentos. Nesse processo vai se definindo o “ambiental” de cada ciência centrada em seu objeto de conhecimento, que leva a sua transformação para internalizar o saber ambiental que emerge em seu entorno. São esses corpos transformados de conhecimento os que estendem para uma articulação interdisciplinar do saber ambiental

Quadro 2- Estratégias diferenciadas das edições das CIJMA

	I CIJMA- 2003	II CIJMA- 2005/2006	III CIJMA-2009
TEMA	Meio ambiente •Água •Alimentos •Seres vivos •Escola •Comunidade	Meio ambiente Diversidade Étnico-Racial e Acordos Internacionais sobre: •Biodiversidade •Mudanças Climáticas •Segurança Alimentar Nutricional •Diversidade Étnico-Racial	Mudanças Ambientais Globais: • A atmosfera e as mudanças climáticas; • A biodiversidade e a questão da homogeneização; As queimadas e o desmatamento; • A água e a questão da escassez. • A poluição e a desertificação; • A energia a sua mobilidade na perspectiva do modelo atual de transportes e energia;
PRODUTO	Proposta de políticas	Responsabilidade e	

	Públicas	Ação Local	
DELEGADOS	5ª a 8ª série – 11 a 15anos	5ª a 8ª série – 11 a 14 anos	5ª a 8ª série – 11 a 14 anos.
SELEÇÃO DOS DELEGADOS	Via análise dos cartazes.	Via análise das responsabilidades.	
AÇÃO AFIRMATIVA	Meninos e meninas em situação de rua.	Meninos e meninas em situação de rua, comunidades quilombolas, indígenas, assentamentos rurais.	Meninos e meninas em situação de rua, comunidades quilombolas, indígenas, assentamentos rurais.
PARTICIPANTES DA CONFERÊNCIA NACIONAL (EVENTO FINAL)	• 378 delegados. •54 facilitadores dos Coletivo Jovens. •11 observadores internacionais da Índia, África do Sul, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, México, São Tomé e Príncipe.	549 delegados •68 facilitadores dos Coletivos Jovens •17 observadores internacionais da Argentina, Bolívia, Colômbia, Cuba, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Peru e Venezuela.	• 642 delegados. • 82 facilitadores dos coletivos jovens. • 64 facilitadores internacionais da
PERÍODO	Conferência de meio ambiente nas escolas e comunidades em Setembro a Outubro de 2003. - Conferência	Conferência de meio ambiente nas escolas e comunidades, Setembro aDezembro de 2005.	Conferência de meio ambiente nas escolas e comunidades, Agosto a novembro de 2008. Conferência Regionais e Estaduais/ novembro de

	Nacional em novembro de 2003.	- Conferência Nacional Abril/2006.	2008 a março de 2009. Conferência Nacional de 03 a 08 de Abril de 2009.
--	-------------------------------	------------------------------------	---

Fonte: Construção da autora a partir de dados extraídos dos Relatório finais da I, II e IIICIJMA.

Portanto, a Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente se define por ser um processo dinâmico de encontros, discussões e rodas de conversas realizadas inicialmente em âmbito regional, para posteriormente ser encaminhadas propostas ao âmbito estadual e finalizar-se-á com a conferência nacional. Os três momentos tem como objetivo debater temas de relevância, deliberar coletivamente questões pertinentes e relacionadas à sua especificidade regional e também delegar os representantes que levarão as ideias consensuadas, em sua comunidade, para as etapas sucessivas assim como revela o quadro 3.

Quadro 3- Cronograma de etapas de mobilização, organização e discussão da II CIJMA em 2006.

Etapas Sucessivas	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr
Lançamento											
Rearticulação das COES/CJS											
Distribuição do Passo a Passo											
Campanha de divulgação											
Oficinas de Conferência											
Conferencias de Meio Ambiente nas Escolas.											
Encontro da Juventude pelo Meio Ambiente.											
Encontros e Conferências Estaduais.											
Cadastramento e Seleção.											
Encontros preparativos á Conferência Nacional.											
Conferência Nacional											

Fonte: Relatório Final da II CIJMA (2006, p. 12).

Entre os propósitos inseridos nas CIJMA estão abordar as discussões realizadas no cenário internacional como destaque para as oito metas do milênio.

A Declaração do Milênio é uma iniciativa instituída pela Organização das Nações Unidas no ano de 2002 e o qual reuniu 189 países representados por seus dirigentes políticos a fim de discutir ações estruturais que fomentem uma mudança qualitativa no estilo de vida da população mundial. Essa mudança visa garantir a melhoria nos índices que elevam o bem estar de cada indivíduo através de questões relacionadas às questões sociais, políticas e ambientais.

As ações discutidas se transformam em um conjunto de oito metas a serem cumpridas até o ano de 2015 pelos países signatários de tal documento reconhecido a nível mundial como as oito metas do Milênio. Entre suas proposições está: 1. A erradicação da pobreza e da fome nos países de maior vulnerabilidade como a China e a África Subsaariana, 2. Assegurar a oferta do ensino fundamental a todas as crianças em idade escolar que estejam fora da escola, 3. Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres, 4. Reduzir a mortalidade infantil principalmente em países que apresentam agravamento dos seus índices, 5. Garantir a melhoria significativa dos índices de saúde materna, 6. Enfrentar com medidas eficientes doenças como a AIDS, a malária e outras de natureza infecciosas, 7. Propiciar a sustentabilidade do planeta e 8. Estabelecer uma aliança mundial para o desenvolvimento das metas estipuladas pelos países signatários.

E ainda articula-se com os princípios, fundamentos e ideais inseridos em documentos e acordos estabelecidos entre grandes países referentes à questão ambiental, entre as quais está: o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a Carta da Terra, a Agenda 21 e a carta das responsabilidades Humanas da Aliança para um Mundo Responsável, Plural e Solidário.

O tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global é um documento internacional de grande referência para o processo das CIJMA, visto que foi construído pela sociedade civil mundial no ano de 1992 no Fórum Global, durante a Rio-92, na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Este acordo prevê princípios significativos referentes à educação alicerçada na sustentabilidade. E ressalta em seu discurso a necessária formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de fundamentos voltados a interdisciplinaridade, da multiplicidade de saberes e da diversidade como componentes importantes a serem incorporados pelas sociedades contemporâneas.

Além disso, o documento retrata a afinidade existente na relação entre as políticas públicas direcionadas a Educação ambiental e a sustentabilidade, enfatizando preceitos e um conjunto de ações para educadores ambientais, com vistas à recuperação, a conservação e a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida.

A concepção de educação ambiental inserida no referido tratado considera-a como um processo político, dinâmico e em permanente construção orientado por valores e ações que corroborem para a transformação social e para a preservação do meio ambiente com estímulo a formação de sociedades socialmente justa e ecologicamente equilibrada, a qual compartilhe entre si de responsabilidades individuais e coletivas em nível local, nacional e planetária. (Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e responsabilidade Global)

Outro documento importante e também aprovado na Rio-92 é a Agenda-21¹⁴, o qual foi construído pelos representantes governamentais e expõe uma análise detalhada da situação atual de um país, estado, município e/ou região, fato complementado a partir de um planejamento no âmbito social, ambiental e sustentável a cerca do futuro do planeta e sendo assim, constitui se em um conjunto de ações a ser aplicada pelos principais países signatários deste acordo.

Estão envolvidos nesse documento 179 países que assumem o compromisso de contribuir para a vida sustentável do planeta, a partir do lema "pensar globalmente, para agir localmente". Sendo assim, a agenda 21 torna-se um mecanismo de planejamento participativo onde governos assumem a responsabilidade de estimular e fortalecer programas e projetos de fomento á educação voltada ao meio ambiente através de políticas que gerem resultados positivos.

Em seu capítulo 28 nomeado "Iniciativas das Autoridades Locais em apoio á Agenda 21" formulam-se estratégias para que as autoridades locais também participem e compartilhem dessas ações de caráter coletiva através da proposição de construção da Agenda 21 Local.

No capítulo dedicado a promoção do ensino e a educação no âmbito escolar, a mesma se configura como locus indispensável na fomentação de saberes vinculada a questão ambiental, o qual pode ser observado no capítulo 36 da seção IV (Promoção do Ensino, da conscientização e do Treinamento) , o qual ressalta que:

Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude de pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva na tomada de decisão (AGENDA 21, 2001, p. 534).

¹⁴ Mais informações disponíveis em www.mma.gov.br

Nesse sentido, a relevância deste estudo é contribuir para o fortalecimento da temática e consolidar reflexões a cerca das práticas de Educação Ambiental realizadas, no interior, das conferências Infanto Juvenil para o Meio Ambiente.

3.3 O Estado do Pará no contexto das CIJMA

A influência oriunda das ações desencadeada pela política nacional de meio ambiente á nível nacional refletiu também nos demais estados da Federação, inclusive no estado do Pará. A Política Nacional de Educação Ambiental e o Decreto que a regulamenta (Decreto nº 4.281 de 25/06/2002) criou o órgão gestor da referida política.

O Órgão Gestor que é composto por representantes do Ministério do Meio Ambiente juntamente com o Ministério da Educação, torna-se responsável por impulsionar a Política Nacional de Educação Ambiental através de uma gestão compartilhada entre as instituições de ensino e o sistema de meio ambiente dos estados e municípios brasileiros a partir de um esforço conjunto a fim de fortalecer a educação ambiental no país.

No estado do Pará é criada no ano de 1999 a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental - CINEA¹⁵, através do decreto nº 3632 de 03/09/1999. Esta passa a ser um instrumento o qual se propõe a difundir o dialogo entre os diferentes setores da sociedade e desta forma, implementar o Programa de Educação Ambiental no Estado-PEAM¹⁶, coordenando e aproximando as ações referentes a educação ambiental.

A Secretaria de Estado e Educação do Pará (SEDUC/PA), através da Coordenadoria de Educação Ambiental (CEAM) dá continuidade nos esforços de enraizamento da educação ambiental formal nas escolas iniciado na primeira CIJMA, realizada pelo Ministério do Meio

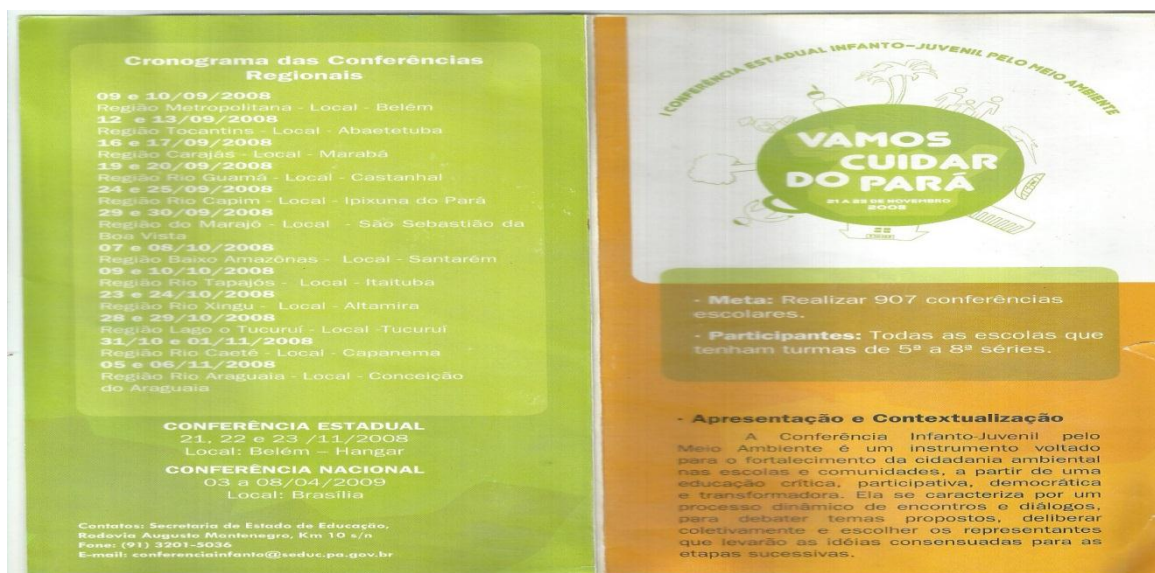
¹⁵O decreto que cria a CINEA ressalta em se art.1º que a mesma será formada por representantes de órgãos públicos, dos setores produtivos e dos diversos segmentos da sociedade civil organizada com atuação nas áreas de meio ambiente e da educação. Tendo como propósito principal:a) Definir diretrizes para implementação da educação ambiental no estado; b)Articular, supervisionar e acompanhar os planos, programas e projetos de educação ambiental; c)Participar na avaliação e negociação de financiamentos a planos, programas e projetos de educação ambiental; Em 2005 a CINEA/PA foi reestruturada e passou a se chamar Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental-CIEA. Disponível em: < <http://www.sema.pa.gov.br>>.

¹⁶ O PEAM/PA foi fruto de um esforço conjunto de ambientalistas, pesquisadores e professores participantes das oficinas preparatórias coordenada pela Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente-SECTAM para a construção do programa no ano de 2000. Seus princípios fundantes direcionam-se para a participação e integração, a descentralização, a pluralidade cultural e a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (SILVA, 2008)

Em 2004 houve a readequação do PEAM a fim de atender as especificidades regionais, onde em 2008 houve o lançamento do novo programa norteado pela perspectiva da Educação Ambiental Transformadora (FREITAS; ARAÚJO, 2014).

Ambiente em parceria com o Ministério da Educação em 2003 e consolidado, em âmbito regional, com a primeira Conferência Estadual Infanto Juvenil pelo meio ambiente e a terceira Conferência Nacional ocorrida em 2008.

Imagem 1- Folder da I Conferência Estadual de Meio Ambiente.



Fonte: SEDUC (2010).

A metodologia de execução no Estado esteve pautada a partir de cinco momentos de encontros estratégicos¹⁷:

I. Conferências nas escolas: A escola realizará a sua conferência, a partir das orientações oficiais do Ministério da Educação, e posteriormente será selecionado um projeto juntamente com os delegados e suplentes, no caso são alunos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

II. Conferências Municipais: As escolas que realizaram as conferências em lócus serão participantes da Conferência Municipal promovida por cada município. E onde ocorrerá a seleção de trabalhos para participar da Conferência Regional.

III. Conferência Regional: A conferência Regional selecionará trabalhos para a Conferência Estadual.

IV. Conferência Estadual: A seletiva estadual contou com a participação dos delegados acompanhados de seus suplentes, das diversas localidades. Os trabalhos de maior significância representarão o Estado para a etapa nacional.

¹⁷ Segundo o relatório das ações desenvolvidas pela Coordenação de Educação Ambiental da SEDUC/PA no período de janeiro a dezembro de 2008.

V. **Conferência Nacional:** É a culminância do processo, no qual participam delegados de cada estado, coordenadores e técnicos estaduais para socialização das experiências construídas no decorrer deste processo.

As informações encontradas nos documentos oficiais do Estado revelam a amplitude de alcance na esfera regional, considerando a extensão territorial da região paraense e as diferentes formas de acesso, a qual dificulta a descentralização da equipe de mobilização. Entretanto os esforços foram suprimidos quando observamos nas avaliações da secretaria que os encontros preparatórios regionais ocorreram em municípios pólo de convergência. Desta maneira, pode-se perceber tal situação quando:

No estado do Pará, a Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente apresentou fases importantes de debates. Iniciou com as Conferências nas Escolas, onde se encontrou toda a riqueza da diversidade e da base de participação, assim, as escolas se transformam em espaços de debates sobre problemas socioambientais, mobilizando milhões de pessoas.

Com isso, 40 municípios se mobilizaram para a realização das Conferências nas Escolas em 28 municípios. Foram realizadas doze Conferências regionais, seguida da primeira Conferência Estadual que culminou na terceira Conferência Nacional, [...] (RELATÓRIO ESTADUAL, 2008, p.7).

Fotografia 1- Delegação do Pará na IV CIJMA etapa nacional.



Fonte: Disponível em: <[www.mec.gov. br/](http://www.mec.gov.br/)>. CIJMA (2013).

As duas conferências estaduais ocorreram no intervalo de dois momentos políticos distintos, ou seja, momentos os quais foram gerenciados por políticas de Governo representado por sujeitos divergentes na sua forma de compreender e empreender a educação ambiental no estado. A transição dos governos gerou mudanças reveladas através da modificação das equipes, de seus líderes e parceiros; da estrutura organizacional; de objetivos e de abrangência geográfica a fim de atender os critérios políticos. Tal fato é um dos pressupostos básicos da alternância de poder que a rotina democrática requer e que consequentemente, interferem na continuidade de algumas ações. (NOGUEIRA, 2006).

Quadro 4 - Demonstrativo de participação nas Conferências Estaduais nos anos de 2008 e 2013.

AÇÕES IMPLEMENTADAS	1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL Período: Janeiro de 2008 a abril de 2009	PÓLOS DE INTEGRAÇÃO	2ª CONFERÊNCIA ESTADUAL Período: Março de 2013 a	PÓLOS DE INTEGRAÇÃO
Seminários de Nivelamentos	09 seminários envolvendo gestores, professores e juventudes.	Santarém, Belém, Ananindeua, Marabá, Castanhal e São Sebastião da Boa Vista.	16 seminários envolvendo gestores, professores e juventudes.	Abaetetuba, Altamira, Belém, Breves, Soure, Capanema, Conceição do Araguaia, Marabá, Itaituba, Castanhal, Santa Maria, Santarém, Paragominas, Tucuruí, Outeiro e Marituba.
Conferências nas escolas	420 escolas.	Escolas estaduais e municipais de todo	439 escolas.	—

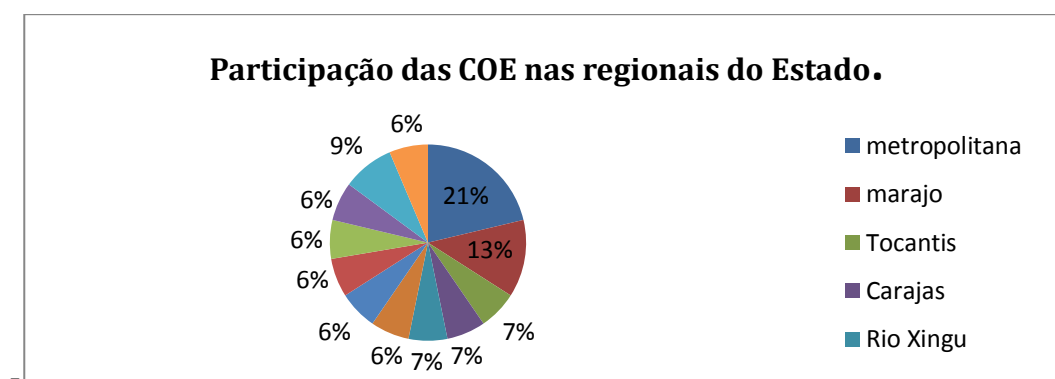
		o estado.		
Conferências municipais	20 municípios.	Altamira, Alenquer, Ananindeua, Brasil Novo, Belterra, Capanema, Maracanã, Medicilândia, Moju, Oriximiná, Ourém, Paragominas, Parauapebas, Portel, Porto de Moz, Santarém, Santarém Novo, Santa Luzia, Tailândia, Terra Alta,	16 municípios	Abaetetuba, Altamira, Belém, Breves, Soure, Capanema, Conceição do Araguaia, Marabá, Itaituba, Castanhal, Santa Maria, Santarém, Paragominas, Tucuruí, Outeiro e Marituba.
Oficinas Preparatórias e Conferências Regionais	12 regionais	Região metropolitana, região Tocantis, região Carajás, região Rio Guamá, região Rio Capim, região do Marajó, região Baixo Amazonas, região Rio Tapajós, região Rio Xingu, região Lago do Tucuruí, região Rio Caeté, região Rio Araguaia.	12 regionais.	Belém, Altamira, Abaetetuba, Marabá, Conceição do Araguaia, Tucuruí, Itaituba, Castanhal, Breves, Paragominas, Salinópolis e Santarém.
Conferência Estadual	690 participantes (delegados, suplentes, professores, convidados e	Realizada no período de 01 a 03 de dezembro de 2008 no município de Belém.	Dados não informados.	Realizado no período de 06 a 07 de novembro de 2013 no município de Belém.

	técnicos).			
Conferencia Nacional	27 delegados representando as 27 escolas para o evento nacional.	III CIJMA no período de 03 á 08 de abril de 2009 em Brasília.	26 delegados representando as 26 escolas para o evento nacional	IV CIJMA no período de 23 a 28 de novembro de 2013.

Fonte: Organização da autora; dados extraídos dos Relatórios das ações da I e II Conferência Estadual Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente dos anos 2008 e 2013 respectivamente.

A Comissão Organizadora Estadual (COE) é uma das parceiras nesse processo de mobilização e sua composição reúne representantes de diversas instituições que atuam na área de educação, meio ambiente e diversidade. As comissões formadas auxiliam na propagação da educação ambiental no contexto das CIJMA no estado do Pará, e o qual percorreu as doze regiões pólos. O gráfico 01 demonstra à atuação das COEs no estado.

Gráfico 1- Participação das COE nas regionais do estado



Fonte: Relatório das ações do Coletivo jovem de Meio Ambiente do estado do Pará na III CIJMA (2009).

As instituições integrantes da COE/PA nesse estado era composta pelo Museu Paraense Emilio Goeldi (MPEG), União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME), Secretarias Municipais de Educação, Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), Fundação Curro Velho (FCV), Fundação Escola Bosque (FUNBOSQUE), Instituto Universidade Popular (UNIPOP), Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM/UFGA) e pela Coordenação de Educação Ambiental do estado (CEAM). (Relatório Coletivo Jovem, 2009).

4. AS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS IMPLEMENTADAS COM PROJETOS DE EA NO CONTEXTO DAS CIJMA

Neste capítulo serão apresentados os desdobramentos da Conferência Infância Juvenil Pelo Meio Ambiente na região Amazônica a partir dos casos estudados, em específico nos municípios de Ananindeua e Portel no estado do Pará, através das suas ações socioeducativas potencializadas em seus contextos escolares. As escolas pesquisadas se concentram em dois municípios no estado do Pará, que revelam cenários distintos entre si, seja por sua localização geográfica como por suas características peculiares.

A Escola Regina Coeli e Souza representa o contexto urbano e está situada no município de Ananindeua/PA e o segundo espaço escolar tratado nesse estudo é um contexto ribeirinho/rural localizado em uma comunidade no município de Portel na ilha do Marajó. As informações gerais concernentes das escolas aqui apresentadas foram disponibilizadas pelas direções das referidas instituições em minhas visitas durante a pesquisa. Para tanto foram disponibilizados documentos de referência como o Projeto Político Pedagógico, o qual contém informações sobre o histórico, a estrutura escolar, quantitativo de alunos e funcionários, além de outras informações.

Nesta seção, também estaremos apresentando às entrevistas e as análises dos resultados da pesquisa a partir do diálogo com documentos que norteiam a política de Educação Ambiental no estado do Pará, bem como a partir de autores como Guimarães (2012; 2011); Silva (2008), Loureiro (2009; 2014); Freire (2014); Layrargues (2005; 2009); Mészáros (2008).

4.1 Contexto histórico do Município de Ananindeua/PA¹⁸

A origem do nome Ananindeua vem do Tupi, em virtude das inúmeras árvores existentes e que possuem como nome científico a *Symphonia Globulifera*¹⁹, mas que são chamadas popularmente por Anani. Sua utilidade é a produção da resina do cerol usada para colar as fendas das embarcações.

¹⁸ Dados consultados a partir do portal da Prefeitura do Município e do IBGE. <<http://cidades.ibge.gov.br/>>

¹⁹ É uma árvore típica da América Latina e da África tropical. Sua madeira é a castanha, pesada, dura e com aproveitamento econômico. Ela também pode ser utilizada como planta medicinal e ornamental. É uma árvore de alcance em torno de 40 metros de altura, com adaptação em terrenos alagadiços. Seu tronco solta um látex de cor amarela intensa. Pode vulgarmente ser chamada de Ananin e/ou Ananim, pois faz referência ao seu líquido pegajoso e espesso extraído do seu tronco.

A área insular de Ananindeua fica ao norte do município sendo formadas por 14 ilhas, algumas delas são denominadas de Viçosa, João Pilatos, Santa Rosa, Mutá, Aruari, São José de Sororóca, Sororóca, Sassunema e Guajarina.

As ilhas são povoadas por famílias que sobrevivem das riquezas propiciadas pelo rio Maguari, o qual desagua no município. As comunidades dependem desse rio para se deslocarem para outras localidades através das canoas e os chamados pô-pô-pô²¹ que levam e trazem os moradores, os visitantes, os professores e os alunos pelos caminhos do rio. Cada comunidade ribeirinha possuem sua escola, sua igreja, seu campo de futebol e muito verde.

Na década de 1970 ocorreu o surgimento do primeiro conjunto habitacional Cidade Nova, o qual surgiu através de um programa de habitação de cunho Federal e sob a responsabilidade da Companhia de Habitação do Estado do Pará (COHAB), a qual comprou os referidos terrenos (pertencidos a comunidades japonesas e nordestinas para o cultivo de hortas e granjas) que foram disponibilizados à população com a inauguração dos conjuntos Cidade Nova I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX.

Imagem 2- Cenário Urbano do Município de Ananindeua



Fonte: Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/>>.

No final dos anos 80 e início dos anos 90 os grupos sociais mobilizados pela luta para a conquista de moradia ganham visibilidade, por exigir do poder público, condições satisfatórias e espaços propícios para fixarem-se. Na tentativa de conter a tensão provocada

²¹ É a expressão dada às pequenas embarcações ligadas sob motor e típicas do norte da região amazônica. Ela tem esse nome devido ao enorme ruído emitido. É o meio de transporte mais comum e de fabricação rústica utilizada entre as populações urbanas e ribeirinhas, a fim de cumprir o percurso entre às ilhas e vilarejos próximos das cidades. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/>>.

por grupos intitulados “sem moradia e sem teto” e paralelamente a isso, atrair os olhares dos investidores privados para essas áreas é que surge o planejamento urbanístico de implementar a construção de outros conjuntos habitacionais em parceria com o investimento federal.

As áreas selecionadas para a construção dos conjuntos habitacionais já estavam demarcadas e as construções das referidas unidades habitacionais também, entretanto o planejamento não conseguiu se concretizar por completo, haja vista que quando os trabalhos de construção e infra-estrutura atingiram 80% de suas obras prontas como drenagem, ruas abertas, rede de esgoto e iluminação pública, houve a ocupação desordenada no início dos anos 1989, onde a população se fixou de maneira improvisada e construiu barracos cobertos com lona, madeiras e plásticos.(SOUZA, 2010).

Em um primeiro momento foi inaugurado o Conjunto Guajará e posteriormente o conjunto PAAR(Pará, Amapá, Amazonas e Roraima), onde se concentra um dos lócus da pesquisa. Esse último ganhou destaque no cenário nacional e internacional, por certo período da história do município, será pontado como a maior invasão da América Latina a qual reunia 4.323 unidades habitacionais, segundo informações extraídas da Prefeitura desse município.

Atualmente o PAAR reúne mais de 50(cinquenta) mil pessoas domiciliadas em seu entorno e se caracteriza como um bairro periférico que conserva problemas de ordem social, urbanístico e econômico como a violência, o desemprego, o crescimento do mercado informal, bem como oferta de maneira precária do serviço de saneamento básico, do tratamento de esgoto, da água tratada e a oferta de transporte urbano deficitário que não atende á sua demanda populacional.

No referido bairro a questão urbanística é problemática e muita das vezes pode ser considerada de risco, haja vista que a qualidade do terreno em que está assentada às residências demonstra insegurança, quer por sua especificidade física, quer da construção realizada de maneira imprópria, ou ainda da condição jurídica da posse irregular da terra. O risco é, sobretudo, da população que precisa conviver com situações adversas como a de que o esgoto pode se misturar com os Assentamentos em Ananindeua —e desta forma, pode vir comprometer a saúde e a qualidade de vida dos seus sujeitos.

As políticas públicas direcionadas para esta comunidade também se apresentam irrisórias e não são capazes de promover, incentivar e fomentar ações culturais, sociais, educacionais, esportivas e de promoção da cidadania diversas no sentido de propiciar novas alternativas de inclusão, reconstrução de valores e do desenvolvimento humano para seus moradores principalmente os jovens do bairro.

Outra situação que é amplamente divulgada pelas redes de comunicações locais dá conta que o nível de violência no bairro é alto, e desta forma o mesmo passa a ser percebido como uma localidade de risco, neste município, por reunir índices negativos de violência e desenvolvimento social.

Concomitante a este processo surgem outros espaços de ocupação desordenada localizadas no entorno dos conjuntos habitacionais²². Desta maneira, a área continental de Ananindeua cresce em estrutura econômica, logística e atualmente reúne mais de 90% da população concentrada na área urbana do município de acordo com os dados divulgados no Portal da Prefeitura do Município (ANANINDEUA, 2006, não paginado).

Tal afirmação pode ser percebida nas análises do estudo organizado pelo observatório das metrópoles /UFRJ em parceria com a UFPA sobre o crescente desenvolvimento da área metropolitana de Belém e seus aglomerados que ressalta:

A dinâmica de crescimento fez com que Ananindeua superasse em população o município de Santarém, já no censo de 1991 os dois municípios apresentavam valores próximos da população total, ou seja, Santarém possuía 241.538 habitantes em 1991 e 262.538 habitantes em 2000, enquanto Ananindeua possuía 393.569 habitantes em 2000 enquanto Ananindeua possuía 393.569 habitantes em 2000. Fazendo assim, com que haja uma integração acentuada em Belém e Ananindeua em função da conturbação existente e o aumento da população no segundo município, principalmente abrigando população em assentamentos informais e devido a política de subsídios, empresas que instalam-se ao longo da rodovia Br 316, única saída rodoviária de Belém em direção ao cento sul do país. (LIMA; CARDOSO; MESQUITA 2005 ,p. 4).

A população de Ananindeua em 2010 era de 471.980 habitantes residindo na área, no qual deste percentual a maior concentração populacional é percebida no centro urbano do município e apenas 1.161 habitantes estão situados nas áreas rurais/ribeirinhas. A estimativa de crescimento populacional para o ano de 2015 se aproxima em 505,404 habitantes, segundo as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

A economia do município se fortalece com a crescente pressão populacional na região e consequentemente a presença inicialmente de empresas a ocupar pólos de desenvolvimento e de prestação de serviços. O produto Interno Bruto (PIB) do município no ano de 1999 que era de R\$ 844.396.000, atingiu mais recentemente, em 2012 o valor de R\$ 4,155.795.000 conforme dados mostrados pelo IBGE, 2012. Tendo em vista o crescimento do seu PIB nos

²²Durante o primeiro mandato do governo Jader Barbalho em 1982, muitas áreas de Ananindeua foram desapropriadas, dando lugar a um enorme movimento de ocupações que pleiteavam a sua desapropriação, são exemplos disso os bairros Jaderlandia, Sideral, Nova Esperança, etc.

últimos anos pode se dizer que a diversificação da base de produção local contribuiu para a sólida estrutura produtiva assentada atualmente na localidade.

4.1.2 Aspectos Educacionais do Município de Ananindeua

No que diz respeito ao panorama educacional o município de Ananindeua, de acordo com o censo escolar em 2012, declara possuir 163 unidades educacionais públicas distribuídas ao atendimento do ensino na seguinte modalidade Educação Infantil, Ensino Fundamental menor e maior, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os dados estatísticos do município em questão e obtidos no Portal QEdú (2014) , o número de matrículas registradas em 2013 foi de 102.364,000 como podemos verificar no quadro 03, o qual demonstra esse percentual por modalidade ensino.

Quadro 5- Demonstrativo de matrículas 2013 para o município de Ananindeua na rede pública de ensino.

ENSINO	Nº DE MATRICULAS REGISTRADAS.
CRECHES	2.158
PRÉ-ESCOLAS	5.493
FUNDAMENTAL-Anos iniciais	30.877
FUNDAMENTAL-Anos finais	27.939
EJA	17.041
ENSINO MÉDIO	18.856
EDUCAÇÃO ESPECIAL	-

Fonte: Censo Escolar/INEP (2013). QEdú (2016).

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2013 pode se perceber que no município de Ananindeua ainda há desafios a serem superados na questão pública do ensino estadual que inviabilizam o seu desempenho pedagógico satisfatório.

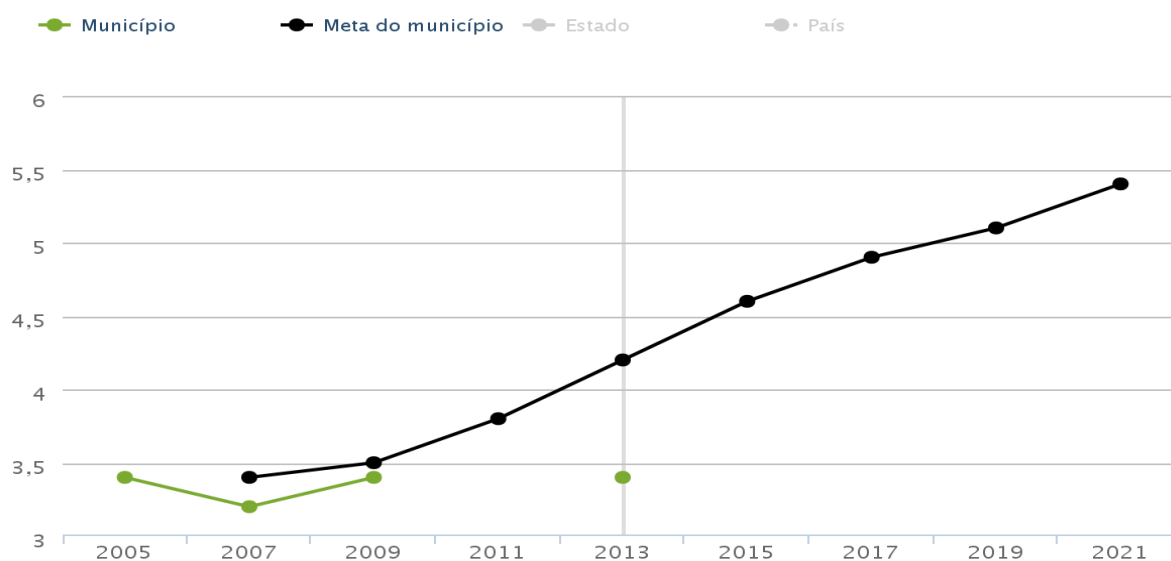
O município finalizou o ano letivo de 2013 com os índices que podem ser notados no quadro a seguir.

Quadro 6- Proporção de alunos com taxa de reprovação, abandono e aprovação em 2013 nas escolas do Estado.

Etapa Escolar	Reprovados	Abandono	Aprovados
ENSINO			
FUNDAMENTAL	11,2%	4,7%	84,1
(ANOS INICIAIS)			
	1.344	569	10.120
ENSINO			
FUNDAMENTAL	23,4%	7,9%	68,17
(ANOS FINAIS)			
	4.353	1.480	12.800
(ENSINO MÉDIO)	15,4%	17,9%	66,7%
	2.596	3.022	11.000

Fonte: Censo Escolar/INEP (2013). QEDu (2016).

Esse cenário vem refletir nas taxas apresentadas pelo IDEB anos finais no ano de 2013 das escolas públicas de Ananindeua, a qual foi de 3.4 quando deveria ter atingido 4.2. Percentual ainda insipiente para revelar que a educação pública nesta localidade passa por problemas que refletem no rendimento salutar dos alunos deste município, além disso, o fluxo de aprovação de 0.75 nos revela que a cada 100 alunos matriculados, 25 não foram aprovados. Tal como podemos visualizar no (gráfico 2) que demonstra a evolução do IDEB 2013 nas escolas públicas.

Gráfico 2- Evolução do IDEB 2013 nas Escolas Públicas de Ananindeua.**EVOLUÇÃO DO IDEB**

Fonte: Censo Escolar/INEP (2013). QEdu (2016).

Diante dos dados arrolados e das evidências colhidas em campo os problemas que permeiam esse cenário são complexos e englobam desde a infraestrutura deficitária das instituições de ensino, bem como a desvalorização dos profissionais da educação e os escassos recursos pedagógicos caracterizam o panorama aqui explicitado.

4.2 Caracterização do espaço urbano E.E.E.F.M Regina Coeli

4.2.1 Proposta pedagógica e perfil dos sujeitos²³.

A escola estadual de ensino fundamental e médio Regina Coeli Souza e Silva foi fundada em 15 de setembro de 1985, funcionava, em prédio próprio, com turmas de 1ª a 4ª série e sediava o pólo das demais escolas anexas do bairro. Somente a partir de 1995 a instituição sofreu uma alteração em sua organização escolar, a fim de atender a sua comunidade, a qual passou a atender alunos correspondentes ao segundo segmento do ensino fundamental (6ª ao 9º ano), ensino médio na modalidade regular e a educação de jovens e adultos nos turnos da manhã, tarde e noite.

²³ Dados consultados a partir do Projeto Político Pedagógico da instituição, mapas de matrículas do ano de 2015 e planejamento anual das atividades pedagógicas.

A instituição está localizada no Conjunto PAAR (bairro já apresentado na seção correspondente ao contexto histórico de Ananindeua), Avenida Rio Solimões s/n no município de Ananindeua-Pa. Com um público de 1331 alunos matriculados no ano letivo de 2015. A escola esta estruturada em cinco prédios de alvenaria sendo: três direcionados para salas de aulas, um para o prédio administrativo e pedagógico, e um para o prédio da cozinha e refeitório escolar.

Quadro 7- Quantidade de alunos matriculados no ano de 2015.

SÉRIES	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL
6º ANO	138 alunos	93 alunos	—	231 alunos
7º ANO	120 alunos	96 alunos	—	216 alunos
8º ANO	71 alunos	103 alunos	—	174 alunos
9º ANO	63 alunos	72 alunos	—	135 alunos
1º ANO	40 alunos	63 alunos	—	103 alunos
2º ANO	37 alunos	42 alunos	—	79 alunos
3º ANO	30 alunos	30 alunos	115 alunos	175 alunos
1ªEJA	—	—	84 alunos	84 alunos
2ªEJA	—		33 alunos	33 alunos
				*23 especiais
				1331 alunos

Fonte: Mapa das matrículas (2015).

A organização escolar se divide em 16 salas de aulas, 1 sala da direção e vice direção, 1 sala da coordenação pedagógica, 1 sala de professores, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 laboratório de Ciências, 1 sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 quadra de poliesportiva, 1 cozinha, 1 secretaria escolar, 1 auditório e pátio coberto, área de recreação e banheiros.

Quadro 8- Distribuição das turmas por turno estudado.

SÉRIES	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL
6º ANO	04 turmas	04 turmas	—	08 turmas
7º ANO	04 turmas	03 turmas	—	06 turmas
8º ANO	02 turmas	02 turmas	—	04 turmas
9º ANO	02 turmas	02 turmas	—	04 turmas
1º ano	02 turmas	02 turmas	01 turmas	07 turmas
2º ano	01 turma	02 turmas	03 turmas	06 turmas
3º ano	01 turma	01 turma	04 turmas	06 turmas
1ª EJA	—	—	02 turmas	02 turmas
2ª EJA	—	—	01 turma	01 turma
Subtotal	16 turmas	16 turmas	13 turmas	44 turmas

Fonte: Mapa de matrículas (2015).

O quadro funcional é formado por 68 (sessenta e oito) funcionários distribuídos em agentes administrativos, agentes de portaria, agentes operacionais e professores divididos pelas três áreas de conhecimentos, a saber, Códigos e Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza. O quadro técnico administrativo e pedagógico é estruturado por 01 (um) diretor e 03 (três) vices diretores representando cada turno e 04 coordenadores pedagógicos distribuídos nos três turnos.

4.2.2 Ações socioeducativas e as CIJMA

As ações implementadas na escola Regina Coeli Silva e Souza, no contexto das CIJMA, são frutos da participação e envolvimento de gestores, professores e alunos a partir do ano de 2011 nos processos de mobilização do processo de conferência. Segundo as informações divulgadas nos documentos da escola a intencionalidade que a equipe pedagógica e a comunidade escolar buscam são materializar no chão da escola a educação

ambiental através de mudanças significativas no seu espaço com vistas a promover a responsabilidade socioambiental e o protagonismo infanto juvenil. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011). Em virtude disso, atualmente a escola conta com alguns projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no espaço e inseridos no projeto político pedagógico como forma de elucidar práticas contextualizadas e diversas. São eles:

a) O Programa Mais Educação²⁴: em parceria com o governo federal o referido programa visa fomentar atividades que qualifiquem o ambiente escolar e o rendimento dos alunos. E, além disso, é viabilizado financeiramente pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O repasse de recursos é efetivado para o desenvolvimento de ações que se direcionam para o pagamento de monitores, para a compra dos kits de materiais a serem utilizados, para o contrato de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo e permanentes. Desta forma, o Programa visa prover escolas com baixo desempenho no IDEB, localizadas em áreas de vulnerabilidades sociais, expandindo o direito à educação básica e fomentando a escola integral no Brasil através de um conjunto de atividades que se adequa a proposta pedagógica da instituição totalizando no máximo 6(seis) que podem envolver a questão da educação ambiental, dos direitos humanos em educação, do letramento e alfabetização escolar, do esporte e lazer, da cultura e artes, entre outras ;

- a) Projeto Horta Escolar;
- b) Projeto COM VIDAS –por uma escola sustentável;
- c) Projetos de Inclusão- Uma escola por todos;
- d) Feira Cultural;
- e) Projeto Gincana Cultural;
- f) Projeto Jogos Internos;
- g) Projeto Festa Junina;
- h) Projeto dia da família;
- i) Projeto Ensino Médio Inovador;
- j) Projeto dia da família;
- k) Projeto de Leitura com ênfase nas obras de escritores paraenses;

²⁴O programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, fundamenta-se como estratégia do Ministério de Educação para estimular a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na premissa da Educação Integral. As escolas públicas de ensino no país fazem a adesão ao referido programa e posteriormente escolhem atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico como educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes e diversas outras. Disponível em: <www.portalme.gov.br>.

l) Projeto Arte PAAR e festival da Canção;

No que se refere aos desdobramentos oriundos da imersão da escola através da I e II Conferência Estadual Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente destaca se no Projeto Político Pedagógico da instituição o “Projeto Nossa Escola Sustentável” que nasce do interesse de um grupo de professores, gestores e alunos que atuaram nas CIJMA e, por conseguinte, alguns docentes participaram do curso formativo Escolas Sustentáveis e Com-vida, promovido pelo Ministério da Educação em todo o país. O referido projeto contempla ações com foco na EA existente atualmente no espaço, as quais possuem articulação com o propósito da instituição em se transformar em um espaço educador sustentável como aponta seu PPP. Para isso ocorrer às ações empreendidas nas escolas e caracterizam pela:

- a) Implantação da horta escolar.
- b) Implantação da coleta seletiva.
- c) Implantação da casa verde com telhado de garrafa PET.
- d) Oficina de compostagem para os alunos da COMVIDA;
- e) Implantação da COMVIDA na escola com encontros permanentes;
- f) Implantação do comitê científico para alunos do ensino médio;
- g) Formação continuada para a comunidade escolar sobre temas relevantes.

Dentre as atividades mencionadas, merecem destaque 6 (seis) ações com foco na educação ambiental e na sustentabilidade desenvolvidas após a participação da instituição nas CIJMA a partir do ano de 2011 e as quais fazem parte do projeto Com Vidas – por uma escola sustentável e são enfatizadas, em diversos momentos, pelos sujeitos nas entrevistas realizadas. São elas: a horta; Jardinagem, a Compostagem, a Casa verde, a Coleta seletiva e a formação continuada voltada à comunidade escolar, as quais serão detalhadas a seguir.

Para a síntese das informações referentes às atividades desenvolvidas no período de 2013 à 2015 utilizamos os relatórios dos projetos construídos e implementados na instituição.

a) Implantação da casa verde com telhado de garrafa PET: Casa construída com garrafas PETs recolhidas pela mobilização da comunidade, medindo 48m² e se constitui em um espaço alternativo para a realização de reuniões, encontros e oficinas. Para isso foi utilizado materiais como 1200 garrafas PET para as paredes, 120 garrafas para os sofás, 200 garrafas para as cadeiras, 500 garrafas para o telhado, caixa d’água, tubos para hidráulica, fios para instalação elétrica, lâmpadas fluorescentes, esteios de madeira Angelim pedra, sacos de cimento, areia; e

para o Telhado Verde usaram terra preta, lona plástica, grama e calha para captura da água da chuva.

Sua metodologia de ação consistiu no primeiro momento na campanha de arrecadação de garrafa pet; no segundo momento na aquisição do material complementar para a construção da casa; no terceiro momento na preparação de uma equipe para auxiliar na construção; no quarto momento na busca de parceria na comunidade com artesãos, pedreiros a fim de iniciar a sua edificação; no quinto momento na construção do telhado verde de acordo com as orientações das eco técnica contida no livro do curso Escolas Sustentáveis e Com-Vida e o último momento é a sua culminância com a Inauguração da casa á toda comunidade escolar. Essas informações estão descritas nas ações do projeto Nossa Escola Sustentável.

A partir da fala de uma das professoras entrevistadas pode se compreender o propósito da edificação sustentável realizada na instituição, segundo a mesma:

[...] A Casa Verde é uma ação de construção de um espaço para Educação Ambiental na escola, onde faremos reuniões, oficinas e outros. Será o espaço para as atividades da Com-Vida, que lá pode guardar seus acervos (Professora A1, informação verbal, 2015).

Os documentos existentes na instituição apontam que os recursos financeiros utilizados para a construção da casa verde foram extraídos das verbas referentes ao PDDE²⁵(Programa Dinheiro Direto na Escola)Escola Sustentável e do Ensino Médio Inovador; e os recursos humanos contaram com a participação de docentes e discentes da COMVIDA.

²⁵O PDDE-Escola Sustentável é o programa criado em 2013 pelo MEC e destina-se a oferecer recursos financeiros a toda e qualquer escola pública no país que tenham realizado a etapa local da CIJMA. Seu propósito é estimular a sustentabilidade socioambiental com práticas escolares através do fortalecimento da COMVIDA nos espaços educativos e a verba é repassada na proporção de alunos matriculados para despesas com base na aquisição de bens e materiais de consumo, e contratação de serviços de manutenção e despesas de capital.

Fotografia 2- construção da casa verde com garrafa PET.



Fonte: Arquivo da escola (2013).

b) Implantação da horta e manutenção do Jardim da escola: ação implementada através do Programa Mais Educação em parceria com o projeto Com-vida- por uma escola sustentável, na qual alunos, professores e monitores cultivam verduras e legumes utilizados como complemento da merenda diariamente, tais como a couve, a alface, o manjericão, a chicória, o cariru, o coentro, a cebolinha, o quiabo, a Macaxeira e o pepino. E, além disso, atuam também na restauração do jardim, a fim de melhorar o espaço coletivo de convivência com cuidados importantes visando sua manutenção.

Sendo a sua metodologia de trabalho pautada no primeiro momento na aquisição de terra preta, varas de tubo 20(vinte) polegadas, ferro, garrafas pet e sementes; no segundo momento houve a reunião com os monitores e estudantes da Mais Educação, os professores envolvidos no projeto e a parceria com técnicos da EMATER para orientações de como preparar a terra e plantar as sementes; e no terceiro momento partiu-se para a construção dos canteiros, preparo da terra e plantio das sementes conforme está demonstrado no documento que retratam as ações socioeducativas da unidade escolar.

Nas entrevistas realizadas com um dos professores há mais de 15(quinze) anos na escola, o mesmo ressaltou a intenção futura de inserir a horta medicinal no espaço e assim diversificar as hortaliças cultivadas. Além disso, nos documentos da instituição, onde ficam colocados todos os projetos da unidade educativa em execução, consta a informação que as verbas utilizadas na horta são provenientes do Programa Mais Educação e do Programa Escola Sustentável.

É válido ressaltar que o período da greve dos profissionais de educação²⁶ iniciada no primeiro semestre de 2015 e finalizada em junho desse mesmo ano, impactou negativamente as ações propostas e em execução na escola; e o ano letivo dos alunos por completo, haja vista que as aulas deixaram de acontecer, os alunos e professores não estavam na unidade educativa e assim a horta como as demais ações ficaram sem acompanhamento e tampouco manutenção. O registro das fotografias 3 e 4 foram feitas no segundo semestre de 2015 quando as ações estavam sendo retomadas depois desse período conturbado.

Fotografia 3- Horta cultivada na escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Fotografia 4- Articulação da Horta escolar com a COMVIDA.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

²⁶Os docentes da Secretaria Estadual de Educação permaneceram em greve pelo período de 51 dias letivos no primeiro semestre de 2015 reivindicando melhores condições de trabalho e denunciando a precariedade que o sistema público enfrenta atualmente.

As fotografias 5 e 6 são referentes à outra estratégia de mobilização e retomada das atividades - organizada pela Com-vida na tentativa de restaurar o jardim da escola que estava deteriorado e abandonado, devido ao período da greve dos docentes, segundo a fala de uma das entrevistadas. Desta maneira, foi proposta esta ação em uma manhã de sábado, no qual foram convidados á comunidade escolar a estar participando de forma coletiva.

Fotografia 5- Arte construída com garrafa PET pelos alunos para o Jardim da escola.



Fonte: Relatório das atividades desenvolvidas na instituição(2015).

Fotografia 6- Alunos participando da manutenção do jardim da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora(2015).

c) Oficina de Compostagem: A técnica de compostar auxilia na redução das sobras de alimentos, tornando-se uma solução viável para reciclar os resíduos gerados e assim transforma-lo em adubo. Desse modo, é que a oficina da compostagem ocorre na escola, na frequência de uma vez por semana e conta com o apoio de profissionais da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) que realizam a visita e dão o suporte necessário semestralmente aos alunos e professores formadores.

Os documentos que integram as diversas ações da escola sinalizam que a oficina surgiu como estratégia, pensada pela comunidade escolar, a fim de reduzir a quantidade de lixo produzido durante o momento do recreio, onde os alunos merendam e consequentemente, geram uma quantidade satisfatória de lixo que na maioria das vezes, são descartados para fins não sustentáveis. A solução foi à reutilização dos restos de alimentos para a produção de adubo orgânico, que pode ser utilizado na horta escolar como fonte de nutrientes para as plantas.

A metodologia de trabalho ocorre na quarta-feira no horário da manhã e da tarde e com duração de 2(duas) horas, no qual se busca primeiramente aprofundar a discussão teórica que envolvem assuntos como a importância da matéria orgânica e sua utilidade, a importância da matéria seca e úmida, a destinação correta para o lixo e abordando também temas que dão conta que nem tudo que se desperdiça pode ser concebido como lixo, conforme o relato da formadora do Mais Educação acerca das oficinas em questão:

[...] As quarta-feiras são feita a manutenção da compostagem onde os alunos participam no trabalho de revolvimento das folhas secas e verdes como forma de produzir o lixo orgânico”. Fala-se muito da destinação correta para o lixo e que na verdade não existe lixo desprezível. Então, horta e a compostagem são ações que se complementam”. (Formadora Mais Educação, informação verbal, 2015).

Fotografia 7- Alunos participantes da COMVIDA colocando em prática o aprendizado sobre a oficina de compostagem.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

d) Formação continuada à comunidade escolar: As formações continuadas e ofertadas a comunidade escolar, de acordo com o PPP, apontam que ocorrem em momentos diversificados como na jornada pedagógica, nos encontros da COM-VIDA e em outros momentos que se julgar necessário em períodos semestrais, ou seja, no início do primeiro

semestre do ano letivo, mais precisamente direcionada para os funcionários acontece nas jornadas pedagógicas- momento este utilizado para ajuste e discussão do planejamento anual das atividades e ações da instituição de ensino; e o outro momento ocorreu no segundo semestre.

A fotografia 8 retrata uma dessas situações, a qual ocorreu no mês de novembro de 2015 e esteve voltado para os funcionários de apoio da escola, professores e gestores. A responsável pela formação é a formadora que presta serviços ao projeto Mais Educação, o qual esta atrelada a COM-VIDA na escola, e é representada por uma aluna do curso de graduação em Agronomia na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

O foco desta formação se direcionou para a discussão em torno da educação ambiental, do fortalecimento da COM-VIDA e do espaço educador sustentável e ao acompanhamento de ações como a coleta seletiva realizada no espaço.

Fotografia 8- Formação Continuada com os profissionais operacionais e a gestão da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

e) Implantação da COM-VIDA com os alunos: A Com-Vida na escola Regina Coeli Silva e Souza caminham junto ao programa Mais Educação, onde as ações estão voltadas para o fortalecimento da educação ambiental através de estratégias diferenciadas que acontecem de maneira extracurricular.

Os encontros para os alunos se realizam três vezes na semana, isto é, na segunda-feira, quarta-feira e sábado, em espaços alternativos como o auditório da escola, a quadra de esportes, a horta escolar, o jardim, a composteira e, sobretudo embaixo de uma ameixeira

como sinaliza a fotografia 9. A formadora atende aos alunos nos seus respectivos turnos de estudos em horários pré-determinados e as atividades direcionam se para a discussão de temáticas como sustentabilidade, lixo orgânico e sua importância, aprendizagem sobre a prática da compostagem, oficinas com material reaproveitável, lixo orgânico e a educação ambiental, dando ênfase na dinamização dessas questões teóricas através de jogos educativos de natureza lúdica e oficinas que despertem maior interesse e participação.

Fotografia 9- Encontro semanal dos alunos participantes da COMVIDA.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

f) Implantação da coleta seletiva: A coleta seletiva na escola nasce a partir da implantação da COM-VIDA e da necessidade detectada naquele espaço, através de uma das atividades realizadas com a comunidade escolar. Esta atividade é chamada pegada ecológica²⁷ e se constituiu a partir da pesquisa feita entre os alunos, das diferentes séries de estudo, com a intenção de avaliar o alto volume de produtos consumidos e descartados de maneira inadequada. Após a utilização desse instrumento didático observou-se que o volume de lixo descartado diariamente era incompatível com o propósito da escola em se tornar uma ambiente educador sustentável como esta ressaltado em seu PPP.

Desta maneira, implanta se a coleta seletiva na escola e busca-se parceria com catadores do bairro a fim de dar um destino adequado para os resíduos sólidos, também se estende a temática para os processos educativos em andamento na instituição através de projetos e das aulas ministradas e fortalece a sensibilização para o consumo sustentável

²⁷ A Pegada Ecológica é um recurso didático de contabilidade ambiental que mede o impacto do consumo das populações humanas sob os recursos naturais renováveis do planeta. Representada por hectares globais (hga), permite mensurar os padrões de consumo atuais e verificar se estão atendendo a capacidade ecológica do planeta. Ver www.wwf.org.br.

provocando a diminuição de produtos embalados e produtos descartáveis. (PROJETO NOSSA ESCOLA SUSTENTÁVEL, 2015)

Sua metodologia de execução ocorreu primeiramente com a Pegada Ecológica da Escola em relação à produção de resíduos sólidos desperdiçados erroneamente no espaço; no segundo momento busca-se parceria com catadores e demais organizações no entorno do bairro PAAR, para ajudar na destinação adequada dos resíduos produzidos; no terceiro momento aquisição de baldes de tamanho pequeno para pintá-los nas cores da coleta seletiva e os quais serão utilizados nas salas de aula; no quarto momento preparar cartilha com orientações sobre resíduos sólidos e coleta seletiva e como culminância será feito o lançamento do projeto com a distribuição de coletores e banner expositivo sobre a educação ambiental e a COMVIDA na escola no dia 04(quatro) de agosto de 2015, tal qual é evidenciado na fotografia 10.

Fotografia 10- Banner expositivo e coletores distribuídos na entrada da escola e na área externa.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Para ampliar tal conduta se faz uma parceria com a Prefeitura do Município no que se refere ao tratamento e armazenamento dos resíduos descartados. Sobre este assunto a formadora da COM-VIDA na escola diz:

A coleta seletiva enfrenta alguns obstáculos atualmente, pois muitos alunos não conseguem adquirir o hábito da separação do lixo e jogam o mesmo em qualquer coletor seja ele destinado a plástico ou destinado a papel, e apesar da Prefeitura Municipal de Ananindeua ser parceira da escola na coleta seletiva não se é vista por aqui. (Formadora COM-VIDA, 2015, informação verbal).

A professora e coordenadora do projeto na instituição ao ser indagada sobre o surgimento e a importância da COM-VIDA, a mesma respondeu:

A COM-VIDA tem atuação na Regina Coeli desde 2011 e já estamos na quarta edição. Ela funciona como um guarda-chuva aqui na escola, pois pegamos todos os projetos trabalhado se colocamos embaixo do guarda-chuva, como forma de chamar a comunidade escolar para a identidade que a escola carrega, a qual é a da escola sustentável. Dentro da COM-VIDA abarcamos o projeto Mais Educação, o projeto Comitê científico, o ensino médio inovador e os demais. (Professora A1, 2015, informação verbal).

Na fala da entrevistada percebe-se que há uma válida estratégia em implementar ações diversificadas de forma articulada perante á sua comunidade e estabelecendo assim, uma trajetória linear de trabalho a qual se faz dia-a-dia e se mostra instituída no ambiente da referida escola a partir de seus projetos em ação, apresentado nas imagens e depoimentos acima. E a educação ambiental se mostra compreendida como prática educativa em construção, pois esta presente de maneira explícita e regular - o que nos remete pensar tal qual Silva (2008, p. 171): nos diz sobre: “[...] Trata-se de uma educação ambiental que ganha visibilidade e amplitude no âmbito de todos os espaços do projeto”.

Entretanto, ao se assumir como espaço educador sustentável, a escola precisa estar estruturada em bases socioambientais mais profundas que conduza não somente a resolução dos problemas naturais que nos cercam e sim incluir nessa problemática o aspecto social como forma de concebê-los (o social e o natural) como elementos interdependentes. (LAYRARGUES, 2009).

Sobre esse assunto Silva (2008, p. 94) enfatiza que:

Essa ampliação do conceito de meio ambiente nos imporia dizer que uma educação para a conservação do meio ambiente, não pode ser restrita a idéia de preservação dos recursos naturais vistos de modo isolado das dinâmicas da vida social, uma educação para a conservação do meio ambiente, ou uma educação, é aquela que se preocupa com a articulação de interesses de conservação ambiental que inserem em sí a dimensão humana, diria-se uma educação para a formação de novos sujeitos da vida que conseguissem estabelecer relações entre natureza e cultura como duas dimensões de um mesmo processo, o processo da existência que é tanto natural como é social, que não admite fragmentações para ser percebido numa perspectiva complexa.

Na concepção de Layrargues (2009) a perspectiva da educação ambiental com vistas á mudança social compreende os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais na consecução das ações educativas como forma de constituir-se em um sólido processo político

que capacita seus sujeitos para o enfrentamento dos problemas vivenciados atualmente através do exercício da cidadania e do senso crítico.

4.2.3 Entrevistas e o olhar da comunidade escolar

Neste tópico iremos buscar compreender as respostas dos entrevistados a cerca das ações de educação ambiental desenvolvida, no interior do espaço, e sua possível relação com a participação da escola nas CIJMA. Portanto, foram realizadas 15 (quinze) entrevistas, com o seguinte público: três professores, um coordenador pedagógico, um gestor, nove alunos de turnos diferentes (integrantes da Com-Vida) e um agente de serviços gerais, a fim de verificar a percepção desses sujeitos quanto às práticas e conceitos de educação ambiental cultivados naquela instituição.

Entre os sujeitos entrevistados procuraram-se as pessoas que estão na escola há um considerável tempo, isto é, entre os docentes respectivamente um esta a 15(quinze) anos na escola, o outro há 7(sete) anos e o último a 5(cinco) anos- Dentre esses, apenas 1(um) possui especialização em EA e esta aguardando a sua portaria de aposentadoria para afastar-se da docência no ano de 2015- e portanto, são funcionários considerados mais antigos na instituição. Além disso, a escolha dos professores se deu também pela participação e envolvimento dos mesmos na III e IV CIJMA em 2008 e 2013; e pelo perfil assumido por tais docentes quanto às práticas pedagógicas diferenciadas com estímulos á dimensão ambiental, como ora foi enfatizado nas entrevistas dos alunos e funcionários do espaço escolar.

Em relação ao gestor, o mesmo assumiu a pouco mais de 3(três) anos a direção do espaço e a coordenação pedagógica esta na escola por volta dos 3(três) anos também; enquanto os discentes apresentam tempo de permanência na instituição diferentes entre si. Selecionando os sujeitos dessa maneira, nos possibilita inferir e analisar as vivências e experiências, com foco na E.A, estabelecidas no ambiente escolar.

Acrescido a isso, foram revelados nas falas dos entrevistados e abordados a seguir temas considerados de suma importância a fim de perceber como as práticas de educação ambiental se instalam no cotidiano da escola, são eles as dificuldades de implementação de seus projetos, a precariedade das instalações físicas e o desestímulo dos profissionais frente á política de desvalorização do servidor da educação pública no Estado, surgem nos depoimentos tratados, como obstáculos para o melhor resultado das ações planejadas.

Portanto, a partir das falas destes sujeitos foi estruturada a análise através de temas negritados, vistos á luz da literatura aqui trabalhada, conforme será demonstrado a seguir.

a) A participação nas CIJMA e a inserção da E. Ano currículo

A educação ambiental se insere no currículo escolar desta unidade de ensino através do projeto “Nossa Escola Sustentável” como um recurso pedagógico extracurricular, que inserido no PPP da instituição procura contemplar as ações socioeducativas aqui analisadas e a qual esta sob a responsabilidade da Com-Vida em parceria com o Mais Educação (Programa já explicitado sua funcionalidade no início desta secção).

Sobre os projetos implementados na instituição a aluna entrevistada relata:

[...] No início do ano a equipe da escola reúne todos os alunos no auditório e fazem a apresentação dos projetos que vai ter como o Mais Educação, Comitê Científico e a Com-Vida (Aluna E8, 2015, informação verbal).

As ações com foco na dimensão ambiental, de acordo com os relatos dos sujeitos entrevistados, ocorrem com mais intensidade nas atividades desenvolvidas pela Com-Vida nos três dias da semana (Segunda-feira, quarta-feira e sábado), em horários alternados a fim de englobar os alunos dos três turnos de estudos. E com menor intensidade essas ações são dadas continuidade nas salas de aulas como estratégia extracurricular de ensino, envolvendo professores e alunos subsidiados com metodologias pedagógicas que se voltam para aulas expositivas e dialogadas sobre questões teóricas, construção de trabalhos em equipes, evento alusivo á data comemorativa entre outros.

Segundo uma das alunas entrevistada há o predomínio da área de conhecimento das Ciências Naturais norteando as ações implementadas em sala de aula através das disciplinas Biologia, Física e Química, as quais atuam no estímulo á construção de projetos científicos voltados a EA como é percebido na fala a seguir.

[...] Na sala de estudo e às vezes no laboratório os professores da Biologia, da Física e da Química sempre passam tarefas em que temos que discutir em equipes assuntos sobre o meio ambiente e depois construímos projetos para apresentar na nossa feira científica como fizemos ano passado da energia solar e eólica com base nos 8(oito) objetivos do milênio (Aluna E7, 2015, informação verbal).

Este fato corrobora com as afirmações de Guimarães (2012) quando ressalta a fragilidade das práticas de EA vistas atualmente, em âmbito formal, as quais se assumem fragmentadas, particularizada entre professores de disciplinas distintas, descontextualizada e

não propícia ao estímulo do senso crítico dos que nela interagem. Este fato torna-se um empecilho no entendimento dos problemas ambientais, á nível global, que nos atingem.

Acrescido a isso, os princípios legais que regem a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) salienta no item segundo, do seu artigo 4º que a concepção do meio ambiente deve englobar a sua totalidade, isto é, conceber a interdependência entre o meio natural, o social, o econômico e o cultural alicerçado sob o pressuposto da sustentabilidade.

Nesta segunda questão os sujeitos partícipes da entrevista buscaram responder como se dá, um dos instrumentos construído e planejado através do envolvimento da instituição com o processo das CIJMA no âmbito escolar, a Com-Vida- espaço sustentável na instituição e sua relação com a consolidação da educação ambiental, enfatizando as ações desencadeadas e inseridas no planejamento escolar.

Aos funcionários da escola foi perguntado sobre a relação estabelecida pela escola com a educação ambiental e se identificam essas ações nos projetos implementados. Segundo as respostas obtidas, todas sinalizam que existem ações de E.A desenvolvidas no contexto escolar, a partir do que se constrói no cotidiano da escola e nos projetos que lá se mostram. Para eles, tais ações são a marca que a escola traz desde anos anteriores e os projetos apontados por eles se caracterizam através de cursos, projetos, oficinas e formações continuadas que compartilham da temática meio ambiente, tal qual é evidenciada nos depoimentos a baixo:

[...] A relação de projetos como o Comitê científico com a COMVIDA na Regina Coeli é em torno da sustentabilidade, onde os alunos buscam a partir da necessidade apresentada pela escola construir projetos pilotos que trazem benefícios para todos. Um desses momentos resultou na elaboração do projeto energia solar e eólica apresentado na Feira Científica da escola (Professor A2, 2015, informação verbal).

[...] No início do segundo semestre (2015) houve uma palestra com os alunos sobre a temática envolvendo o lixo orgânico, para isso sensibilizamos a comunidade quanto a um dos problemas encontrados aqui no entorno do bairro(Coordenador Pedagógico B, 2015, informação verbal).

[...]É a primeira escola da rede estadual a ser inserida no programa de reciclagem da prefeitura (Gestor C, 2015, informação verbal).

E para os professores que trabalham a EA em diferentes contextos sociais, “não basta estarem sensibilizados e motivados para inserir a dimensão ambiental em suas práticas” como bem argumenta Guimarães (2012, p.117-118); cabe a eles fortalecerem práticas

pedagógicas mais ousadas e assentadas na complexidade dos problemas ambientais que possibilitem a ressignificação de suas percepções.

Concordamos com o autor quanto salienta a importância de cada educador estar atento ao panorama de desgaste dos problemas sócio ambiental á nível global e local, e como se torna urgente e necessário assumir uma nova postura de enfrentamento que contribua para a reconstrução de conceitos e procedimentos em suas práticas pedagógicas com vistas a propiciar aos sujeitos a capacidade de compreender a realidade em sua totalidade e desta forma, provoca o empoderamento da sociedade civil nas questões voltadas á sua realidade. (LOUREIRO, 2008).

Essa nova roupagem da educação ambiental qualificada como crítica- emancipatória e transformadora, segundo Loureiro (2008) assume como característica primordial: 1.evidenciar o caráter histórico das relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação da condição existente, 2. Por reunir anseios favoráveis a autonomia e a liberdade dos sujeitos sociais e 3. Por propor uma modificação radical na sociedade através de movimentos subjetivos de transformação e das condições objetivas.

As CIJMA ganham destaque na escola Regina Coeli a partir da correlação e do entrelaçamento de objetivos afins que caminham na busca dos anseios buscados pela escola e as alternativas criadas pela instancia federal no que se refere ao fortalecimento da EA no ensino básico, os quais aparecem evidenciados na proposta inicial do MEC através do “Programa Vamos Cuidar das Escolas Sustentáveis” (abordado no terceiro capítulo deste estudo)e também encontram se no documento disponível na escola que é o seu Projeto Político Pedagógico²⁸.

²⁸ Projeto Político pedagógico aqui é abordado segundo Gadotti (2001), no qual o concebe como um projeto pedagógico com fins políticos e o qual expressa uma ação intencional que legitima a identidade da escola e reflete o seu currículo, os seus atores externos e internos, bem como seu dia-a-dia.

Fotografia 11- Delegado e Suplente na CIJMA ocorrida na escola em 2013.



Fonte: Projeto COMVIDA (2013).

Fotografia 12- Estudantes da escola Regina Coeli na seletiva das CIJMA.



Fonte: Projeto COMVIDA (2013).

No contexto geral das falas de docentes, discentes e funcionários da organização escolar surge a evidência de que as ações desencadeadas na escola têm o foco na educação ambiental e na sustentabilidade, isso em virtude de um trabalho iniciado há longo prazo por alguns professores (que hoje não se encontram mais na instituição por questões de aposentadoria e/ou mudanças ocorridas em sua trajetória profissional e pessoal), que, todavia

já tinham em sua bagagem profissional experiências anteriores nesta temática e desta forma, foram impulsionadores e responsáveis em estimular projetos voltados para o meio ambiente.

A percepção dos professores sobre essa questão pode ser ilustrada nos depoimentos que seguem:

[...] Em 2011 quando iniciamos a horta na escola o trabalho era feito isoladamente dos outros projetos existentes e isso me incomodava... então ao falar com minha colega de trabalho desabafei: professora eu queria tanto que essa horta tivesse um objetivo maior, não só de ficarmos aqui mexendo com a terra e chamando os alunos para nos ajudar a manter o canteiro. Eu queria que tivesse um contexto maior [...] (Professora A3, 2015, informação verbal).

[...] A nossa escola participou até na seletiva Estadual da CIJMA e foi assim que conhecemos a possibilidade de criar a COMVIDA e dar mais amplitude e significância em nosso trabalho. (Professora A1, 2015, informação verbal).

No que se refere ao relato da primeira professora sobre a horta escolar e sua funcionalidade no espaço escolar, a mesma apresenta em sua fala uma preocupação que ocorreu no início do projeto Com-Vida em 2011 na escola Regina Coeli e Souza, onde o projeto da horta se assumia como instrumento propulsor da EA conservadora (GUIMARÃES, 2012), pois ocorria isoladamente e sem articulação com as outras ações desenvolvidas no referido espaço.

Desta forma, as 2(duas) professoras demonstram a intenção em expandir as ações existentes no espaço e modifica-la com o intuito de fornecer um redimensionamento desta prática- Esse fato foi observado através do entrelaçamento de projetos e ações diversas no espaço educativo - o que vem significar o amadurecimento de sua concepção conservadora para um enfoque de EA mais ampliado e voltado para a problematização da realidade. (GUIMARÃES, 2012; SILVA 2008)

Sobre o conceito da educação ambiental fortalecido com os projetos do Com-Vida e indicado nas falas dos sujeitos que estão inseridos no grupo de discentes, nos remete ainda a uma valorização da perspectiva teórica de cunho ecológico-preservacionista ou conservadora orientando as práticas socioeducativas da escola a pesar de ser intencional, proposital e estruturada, ainda se mostram pouco críticas, á medida que concentra de forma transparente o discurso da preservação, conservação e manutenção dos recursos naturais de forma preponderante de outras questões que englobam o cenário sócio, político e econômico, por qual a educação ambiental atualmente transita. (LOUREIRO 2014; GUIMARÃES 2012):

[...]A COMVIDA pra mim é uma questão de ensino. É um projeto que tenta conscientizar os alunos com relação ao meio ambiente. Principalmente os mais pequenos(alunos) , pois estão mais ávidos a ouvir (Aluno E1, 2015, informação verbal).

[...] Gosto de participar do projeto porque aprendo como projetar uma horta, como zelar por ela, como fazer a reciclagem correta e como não destruir árvores e plantas (Aluno E3, 2015, informação verbal).

[...] A parte ambiental da escola sempre me interessou, pois a preendi no dia-a-dia a mexer com a terra, a cuidar da horta e assim reeducar nossos hábitos errados (Aluno E5, 2015, informação verbal).

[...] É agir para a preservação da natureza (Funcionário de apoio e limpeza D, 2015, informação verbal).

Sobre esta questão, gostaríamos de citar, autores como Layrargues (2005) que faz algumas ponderações a respeito da EA no contexto escolar; segundo este autor, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental é importante, inicialmente, trabalhar questões referentes à sensibilização, a percepção, a interação, ao cuidado e respeito com o meio ambiente e, que posteriormente nos anos escolares que se sucedem, os alunos tenham condições de amadurecer e desenvolverem o pensamento crítico a respeito das questões socioambientais que os afetam.

b) A Continuidade das Práticas de Educação Ambiental e seus efeitos no contexto escolar.

Nesta questão buscamos analisar com que frequência às práticas e ações se materializa na instituição de ensino, e de que forma o envolvimento dos professores, alunos e coordenação se dá na construção e execução das atividades planejadas, bem como quais as dificuldades e/ou avanços são observados na consecução das ações propostas.

Nesse sentido foi perguntado aos funcionários da instituição quais categorias pertencentes á comunidade escolar estão inseridas nas ações planejadas e qual o momento que se realizam. Todos disseram estar satisfeitos e incluídos nas diversas propostas pedagógicas organizadas no decorrer do ano letivo e segundo relata o gestor do espaço sobre este assunto que o momento se constitui em um processo desafiador, pois são muitas pessoas que circulam no espaço, porém nem todas demonstram o propósito de fazer da escola um ambiente diferente e para tanto, o trabalho coletivo torna-se essencial.

As falas dos sujeitos sinalizam que as atividades de EA no currículo escolar ocorrem de maneira contínua e de formas diversificadas, e por isso torna-se perceptível ao olhar deles os momentos em que a COMVIDA se assume.

Compreende-se pelas atividades apresentadas da referida escola e os relatos dos sujeitos uma tentativa de inserção transversal da EA na ação curricular do espaço, principalmente, através do instrumento mediador das situações de aprendizagem com ênfase nas questões ambientais- a Com-vida. Enquanto que as demais disciplinas da matriz curricular dos alunos pertencentes ao ensino fundamental até o ensino médio e a EJA atuam como suporte complementar das ações evidenciadas o que nos leva a perceber que essas ações citadas se concentram fora das salas de aula através da Com-Vida apenas.

Para a formadora da Mais Educação que esta atrelada á Com-vida os encontros semanais com os alunos é algo latente e significativo, á medida que os mesmos participam de forma espontânea e sem caráter de obrigação como as demais disciplinas da grade curricular. E além dos alunos também há a participação, em outros momentos programados de professores, coordenadores e funcionários de apoio em ações complementares ao propósito estabelecido no planejamento anual escolar, porém nem sempre todos comparecem - o que traduz certo desestímulo e/ou descompromisso por parte desses funcionários. O depoimento a seguir ilustra esta percepção.

[...] A escola em si tem na sua identidade uma visão sustentável, entretanto o que falta é o envolvimento de todos. A maior dificuldade é que nem todos abraçam a causa e a troca também de alguns professores no quadro de funcionários desestabiliza o planejamento pedagógico pensado (Formadora Mais Educação, 2015, informação verbal).

Além do posicionamento visto acima há docentes que atribuem como fator negativo na condução de ações pedagógicas a precariedade das instalações físicas da escola- vejamos a fala da professora entrevistada:

A escola estadual não só no Pará como em outros lugares esta funcionando unicamente com um quadro branco, que nem é tão branco assim, mais porque esta gasto de tanto uso. Não há assistência e nem manutenção para nossas escolas e todas as ações enfraquecem com essas política e as ações que resiste são por conta da teimosia e insistência de alguns profissionais e dos esforços de alunos. (Professora A1, 2015, informação verbal);

Na concepção desta professora fica claro que algumas questões externas ao âmbito da escola interferem diretamente em sua dinâmica e logo, se tornam entraves como exemplo e

também citadas nas falas dos sujeitos surgem o enfraquecimento das práticas pedagógicas e o desestímulo dos profissionais frente à política de desvalorização do servidor da educação pública no Estado. Para Petraglia (2011) sobre os pensamentos de Edgar Morin o estado de desânimo em que muitos educadores se encontram, isto é, a rotina, o endurecimento e a desmotivação são processos que precisam ser superados, para que dê lugar a uma reforma no pensamento humano e para tanto, os educadores precisam estar atentos para tal fato, mesmo que condições externas e desfavoráveis à sua própria vontade possam impedir que suas ideias e percepções ressurgam.

Observemos sobre determinado fato os três relatos abaixo:

Nos continuamos trabalhando com a Com-vida como forma de dar continuidade a todo um trabalho que comungou em esforços e empenho de tantas pessoas, no entanto o trabalho se faz com dificuldades para movimentar o currículo, de construir um currículo transformador e que gere a emancipação de todos (Professor A3, 2015, informação verbal).

É muito desafiador, pois muitos não querem se envolver no trabalho árduo e, além disso, tem a forma como o professor está sendo maltratado pelo Estado [...] esse ano foi muito sofrido a greve que durou quase três meses não obtivemos nenhuma conquista só perdas, até hoje estamos sendo punidos em nossos contracheques, desconto em cima de desconto. Isso tira um pouco o gás do professor em construir uma escola sustentável (Professor A1, 2015, informação verbal).

[...] As ações da escola com a greve pararam e a COMVIDA ainda existe por conta dos esforços subumanos dedicados por professores e alunos (Coordenação pedagógica B, 2015, informação verbal).

Diante dos problemas apresentados que vão desde a precariedade das instalações físicas das escolas públicas até o frágil envolvimento de docentes, como foi ora apontados nas percepções dos sujeitos até aqui retratados, a retomada das ações se apresenta como algo empoderador, pois reforça que a escola cumpre a sua função social no que tange a oferecer não apenas o que se espera, isto é, conhecimentos e habilidades técnicas²⁹ que caminham para o cumprimento de conteúdos estipulados em uma matriz curricular inerente ao ensino formal, tal qual nos fala Cury (1986) e Carnoy (1987), mas sim oferecer o essencial, a aprendizagem

²⁹Para Cury (1986, p. 61) a função técnica da educação se define como:

“A função técnica aí implicada diz respeito ao desempenho específico da educação na sua relação com as necessidades próprias da produção. Seu papel é marcadamente instrumental, expressando-se imediatamente nas qualificações necessárias para uma eficiência na produção. Assim o são: ler, escrever, fazer quatro operações. E de modo mais imediato, essa função se expressa na transmissão do conhecimento retido sob a forma de tradição, valores, crenças, normas e ideias. A função técnica opera na própria base material da sociedade, tornando esse aspecto instrumental da educação uma força produtiva.

sinônimo de vida, que segundo Mészáros (2008, p. 53) é a “concepção mais ampla da educação”. A seguir os respectivos depoimentos:

Após a greve tivemos que pensar em estratégias para chamar novamente a comunidade a participar de forma coletiva. Uma delas é o relançamento da coleta seletiva, a qual é resultado de um processo lento de compreensão e participação desde 2011 quando iniciou a Com-vida. (Professor A1, 2015, informação verbal).

Aí a gente luta ainda lá com a Com-vida. E agora vamos inaugurar a coleta seletiva, reinaugurar a horta e o jardim na escola.(Professor A2, 2015, informação verbal).

A concepção abrangente da educação se define como perspectiva crítica da EA e é um pressuposto em construção que busca o caminho inverso á logica do capital, ou seja, o enfrentamento contra os interesses hegemônicos desta sociedade a fim de gerar a ação emancipatória e transformadora nos espaços escolares. Desse modo, Guimarães (2012, p. 121) aponta 11(once) eixos formativos que são capazes de nortear o fazer pedagógico de educadores ambientais a partir da perspectiva crítica. São eles:

- a) Primeiro eixo- Exercitar o esforço de ruptura com a armadilha paradigmática.
- b) Segundo eixo- Vivenciar o movimento coletivo conjunto, gerador de sinergia.
- c) Terceiro eixo- Estimular a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento.
- d) Quarto eixo- Formar o educador ambiental como uma liderança que dinamize o movimento coletivo conjunto de resistência.
- e) Quinto eixo- Trabalhar a perspectiva construtivista da educação na formação do educador ambiental, já que a perspectiva da educação como transmissora dos conhecimentos sistematizados(educação bancária) ainda é extremamente consolidada nas práticas dos educadores.
- f) Sexto eixo- Fomentar a percepção que o processo educativo se faz aderindo ao movimento da realidade social, para, por meio do movimento, transformar a realidade.
- g) Sétimo eixo-Trabalhar a autoestima dos educadores ambientais, a valorização de sua função social, a confiança na potencialidade transformadora de sua ação pedagógica articulada a um movimento conjunto.
- h) Oitavo eixo- Potencializar a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares para a mudança comportamental do indivíduo, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo. A educação se dá na relação.
- i) Nono eixo- Sensibilizar o educador ambiental para uma permanente auto formação eclética, permitindo-lhe transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia á religião, da arte ao saber popular, para que possa atuar como um interlocutor na articulação dos diferentes saberes.

- j) Décimo eixo- Exercitar a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão, e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza.
- k) Décimo primeiro eixo- Estimular a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar .

c) O Protagonismo Juvenil e sua Contribuição na Formulação da Questão Social, Política e Ambiental.

As falas dos alunos integrantes da COMVIDA, também constituem em análise para os objetivos fomentados nesta pesquisa, no que se referem as suas percepções quanto aos efeitos das ações educativas de EA realizadas, a partir da participação nos processos decorrentes da I e II Conferência Estadual e como compreendem serem sujeitos que movimentam o cenário das políticas sociais e ambientais, através de seu protagonismo juvenil.

O momento de entrevista com os discentes ocorreu em momentos diversificados, haja vista a aproximação com os mesmos acontecer de maneira paulatina, inicialmente com idas á escola e em conversas informais com o intuito de ganhar maior confiança e credibilidade perante eles.

O grupo de alunos que participou desses momentos envolveu 09 alunos de um universo total de 30 participantes, que encontravam se em um sábado de atividade da Com-Vida. Dos alunos que responderam ao questionário naquele dia 03 (três) com idades de 13, 14 e 15 anos, correspondentes ao sexto e sétimo ano do ensino fundamental/ turno da tarde; 02(dois) alunos de 15 e 16 anos, pertencentes ao sétimo ano do ensino fundamental e 02 (dois) alunos do terceiro ano do ensino médio com idade de 17 anos/ turno da manhã; e 02(dois) alunos da educação de Jovens e Adultos com idade aproximada aos 25 anos/turno noite.

Essa estratégia de sondagem surge na tentativa de identificar quais ações e projetos voltados ao meio ambiente e os motivos apresentados pelos sujeitos para participarem desses projetos; como define a COMVIDA e o que representa á sua escola; quais as consequências de tal engajamento para a comunidade daquele entorno; e onde e de que forma utilizam os conhecimentos apreendidos.

Para a sistematização dos dados as respostas foram organizadas conforme as falas comuns entre os participantes durante as questões.

Em relação aos conhecimentos dos alunos a respeito dos projetos e ações direcionados ao meio ambiente 07 (sete) alunos sinalizaram que sim, que conhecem as atividades e 02 (dois) demonstrou incerteza sob as mesmas, o segundo questionamento pedia para que apontassem as

atividades e/ou ações de EA que estivessem envolvidos e todos falaram da horta, da coleta seletiva, da composteira e das construções com garrafa Pet ocorrida no âmbito escolar. A seguir os depoimento de 3(três) alunos acerca das ações empreendidas no espaço:

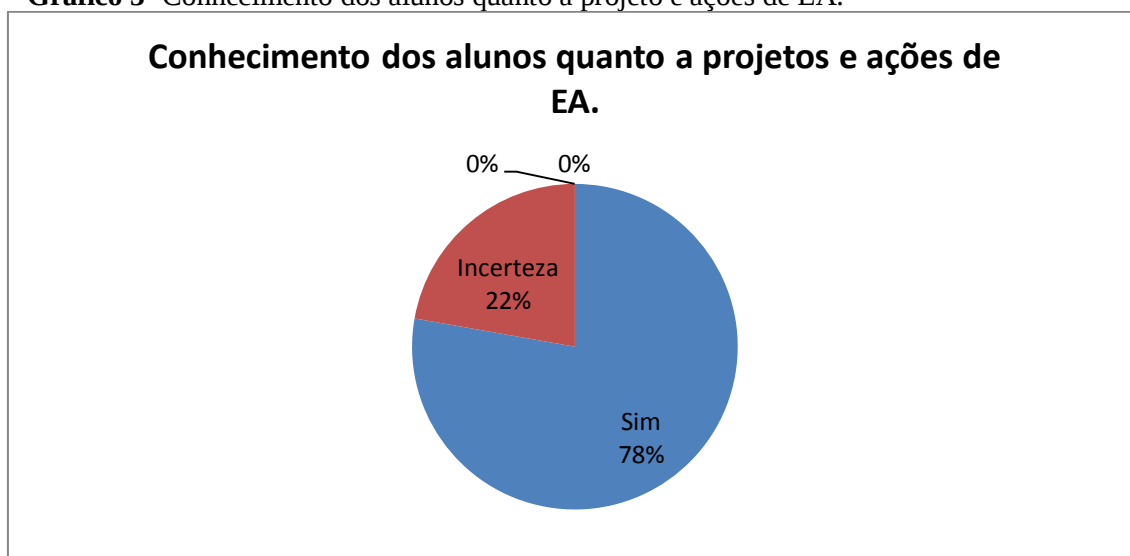
[...] Tem muita coisa aqui na escola a biblioteca, o comitê científico, a Com-vida, a horta, Tudo isso eu tô envolvida. (Aluna E9, 2015, informação verbal).

[...] Eu venho participando da Com-Vida porque é muito interessante e é raro vê isso nas escolas. (Aluna E5, 2015, informação verbal).

[...] Eu gosto de ficar no trabalho com a horta e a compostagem porque é legal e ajuda ao meio ambiente. (Aluno E4, 2015, informação verbal).

Vale mencionar que tanto as atividades desenvolvidas quanto os temas abordados com a comunidade escolar (resíduos sólidos, coleta seletiva, destinação do lixo, queimadas entre outros) buscam estabelecer conexão com os problemas ambientais e sociais percebidos naquele entorno como alternativa de superação dos problemas. A seguir o gráfico 03 demonstra como os discentes visualizam essas ações.

Gráfico 3- Conhecimento dos alunos quanto a projeto e ações de EA.



Fonte: Construção da autora (2016).

No segundo momento os alunos foram indagados sobre o entendimento que possuem a respeito da funcionalidade da COM-VIDA e segundo as respostas obtidas 03 (três) conseguem relaciona-la com as atividades práticas de EA que são vinculados, porém não conseguem definir o significado da COM-VIDA, 05(cinco) falam a sua definição e também fazem articulação com as atividades de EA e 01 (um) diz não entender sob o perguntado. Os depoimentos revelam um

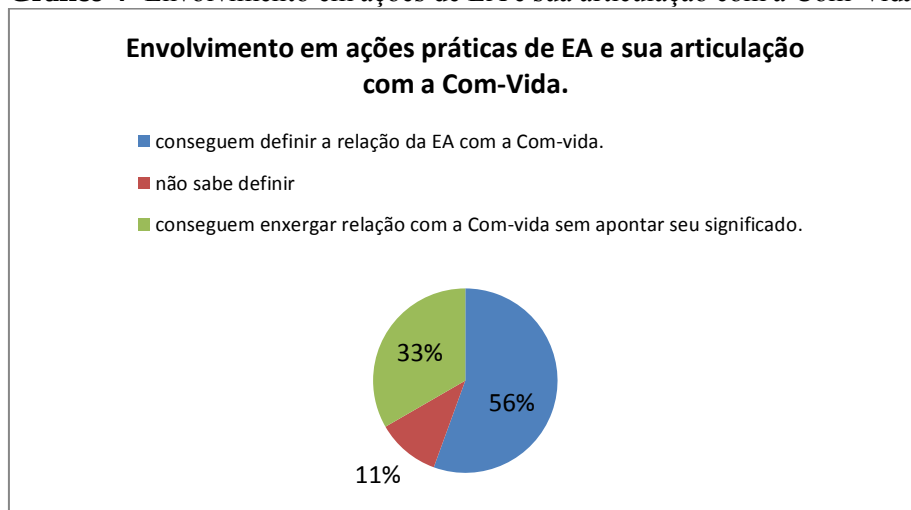
fazer pedagógico ingênuo atrelado a EA conservadora que se faz a partir de aspectos reducionistas e limitados no qual Guimarães (2011) qualifica como sendo uma “armadilha paradigmática”, a qual consiste em um processo ideológico que busca a reprodução social e a manutenção do estado atual da realidade a qualquer custo. Os depoimentos e o gráfico 4, a seguir ilustram essas percepções:

[...] A gente ouve muito falar da Com-Vida, mas não sei explicar o que é. (Aluno E7, 2015, informação verbal).

[...] A Com-Vida é uma comissão para todos participarem. (Aluno E2, 2015, informação verbal).

[...] Os encontros da Com-Vida acontecem muitas atividades sobre o meio ambiente. (Aluno E1, 2015, informação verbal).

Gráfico 4- Envolvimento em ações de EA e sua articulação com a Com-Vida



Fonte: Construção da autora (2016).

As respostas concernentes sobre as mudanças propiciadas pelo engajamento social em projetos e ações dessa natureza levam a seguinte resposta, todos afirmam que houve mudanças entretanto 02 (dois) não sinalizam quais modificações ocorreram; 02(dois) compartilham de que são experiências que além de ajudar a pensar mais no meio ambiente despertam maior conhecimento crítico sob os diversos temas que se relacionam como mesmo a exemplo das questões política, econômicas e sociais e portanto 05 (cinco) disseram que tais mudanças são importantes para o debate de assuntos relevantes como a preservação do meio ambiente até a reeducação de hábitos e percepções errôneas da humanidade e que as mudanças enxergadas na escola são inúmeras como a implantação da coleta seletiva, pois não havia esse recurso na instituição e agora existem quatro coletores espalhados nos corredores, o outro diz que essa

mudança se originou na escola e que posteriormente, se sentiu motivado a criar em sua casa uma composteira domiciliar- ensinamento este obtido na oficina de compostagem e levado para a comunidade. Sobre esse fato o gráfico 05 e alguns depoimentos de alunos sinalizam essa situação:

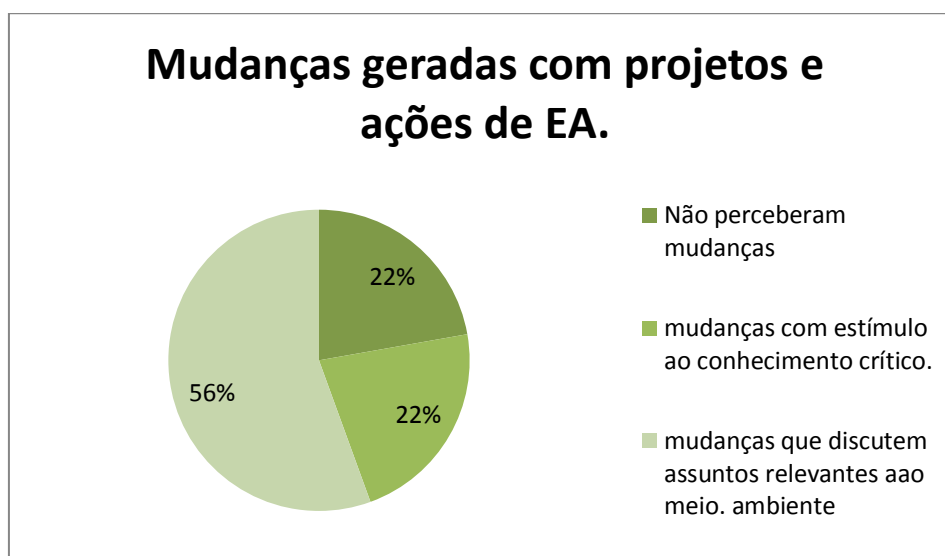
[...] Eu aprendi na oficina de compostagem que nem todo o lixo é pra ser jogado e hoje tenho na minha casa uma composteira que ajuda a reciclar o lixo. (Aluno E3, 2015, informação verbal).

[...] Mostrar aos alunos como projetar uma horta, como zelar por ela, como fazer uma reciclagem correta. (Aluno E6, 2015, informação verbal).

[...] Eu sempre participei junto com a professora de todas as atividades e projetos e hoje acabei me interessando muito mais e por isso estou aqui até hoje. (Aluno E1, 2015, informação verbal).

[...] A gente sempre participa de reuniões ao ar livre, lá debaixo das árvores, das brincadeiras e jogos como tabuleiro, quem sou eu, pegada ecológica. (Aluno E2, 2015, informação verbal).

Gráfico 5- Mudanças geradas com projetos e ações de EA



Fonte: Construção da autora (2016).

A referida escola está caminhando em busca de legitimar o seu papel social e político no atual contexto histórico, tal qual nos aponta Petraglia (2011) acerca dos estudos referentes à obra de Morin, a qual fala que esta trilha é uma construção lenta e gradativa, a qual acontece num movimento cíclico de dentro para fora, simultaneamente. E na qual as possibilidades criativas e práticas de seus sujeitos se tornam singulares e quando não competem entre si podem se reinventar e transformar a prática pedagógica.

Considerando os “feitos” até agora implementados pela escola Regina Coeli no que se refere à EA pode se pontuar a natureza das suas ações como algo enfatizado por Bochniak (2013, p. 165-167) acerca do que seja trabalho interdisciplinar, a qual a referida autora explica que ele para ser interdisciplinar, necessita englobar eixos fundamentais, a saber: 1. É interdisciplinar quando se faz participativo no cotidiano escolar, mesmo que seja norteado por diferentes concepções e posturas educacionais a partir do momento que é fermentado por um grupo diversificado de indivíduos; 2. É interdisciplinar na tentativa de superar concepções fragmentadas do conhecimento que vão desde ao distanciamento criado entre o universo teórico e prático do conhecimento e também pelas barreiras impostas entre disciplinas que disputam importância entre si; 3. É interdisciplinar porque converge para a formação da noção de totalidade que o sujeito traz; 4. É interdisciplinar porque se mostra dinâmico e desafiador nas práticas sucedidas; 5. É interdisciplinar pois excede obstáculos com grau de complexidade e enfrenta tais desafios com o intuito de desvelar o essencial à vida; e sobretudo 6. É interdisciplinar por concretizar ações individuais e/ou coletivas no dia-a-dia da escola como forma de se perceber, para delas absorver e reproduzir a heterogeneidade e abundância de olhares, concepções e relações que se constroem desarmoniosamente/conflituosamente no espaço educativo com o intuito de melhor explorá-las, mais apropriadamente reorganizá-las, para assim transformá-las, de maneira mais consciente realizá-las.

4.3 Contexto histórico do Município de Portel³⁰

A história do município de Portel nos leva a ocupação do território em meados do século XVII, período em que havia uma forte influência dos padres jesuítas atuando na colonização dos povos considerados primitivos da referida região. E dentre eles o padre Antônio Vieira ganha destaque por chegar aquele território juntamente com a população indígena da tribo dos Nhegaíba trazida da Ilha Grande de Joanes. Os Nhegaíbas ocuparam o espaço e o dividiram com os índios Açurunis, primeiros habitantes da região.

Posteriormente o fundador entregou a comunidade indígena sob as responsabilidades dos padres da Companhia de Jesus que deu o nome aquela localidade de Arucará. Houve a expulsão dos jesuítas, através da política interventora de Marquês de Pombal, e em 1758 o Presidente da Província Francisco de Xavier Mendonça Furtado decreta que a localidade, Arucará foi transformada à categoria de vila e logo seu nome foi alterado para Portel, o que

³⁰ Informações concernentes ao município em questão e aos dados populacionais, econômicos e escolares foram consultados no Portal da Prefeitura do Município, no IBGE e no Portal Qedu.

significa na denominação portuguesa “Porto pequeno” e os habitantes locais são chamados de “Portelenses”. No ano de 1786 a vila sofreu o ataque dos índios denominados de mundurukus, onde houve a morte de vários moradores.

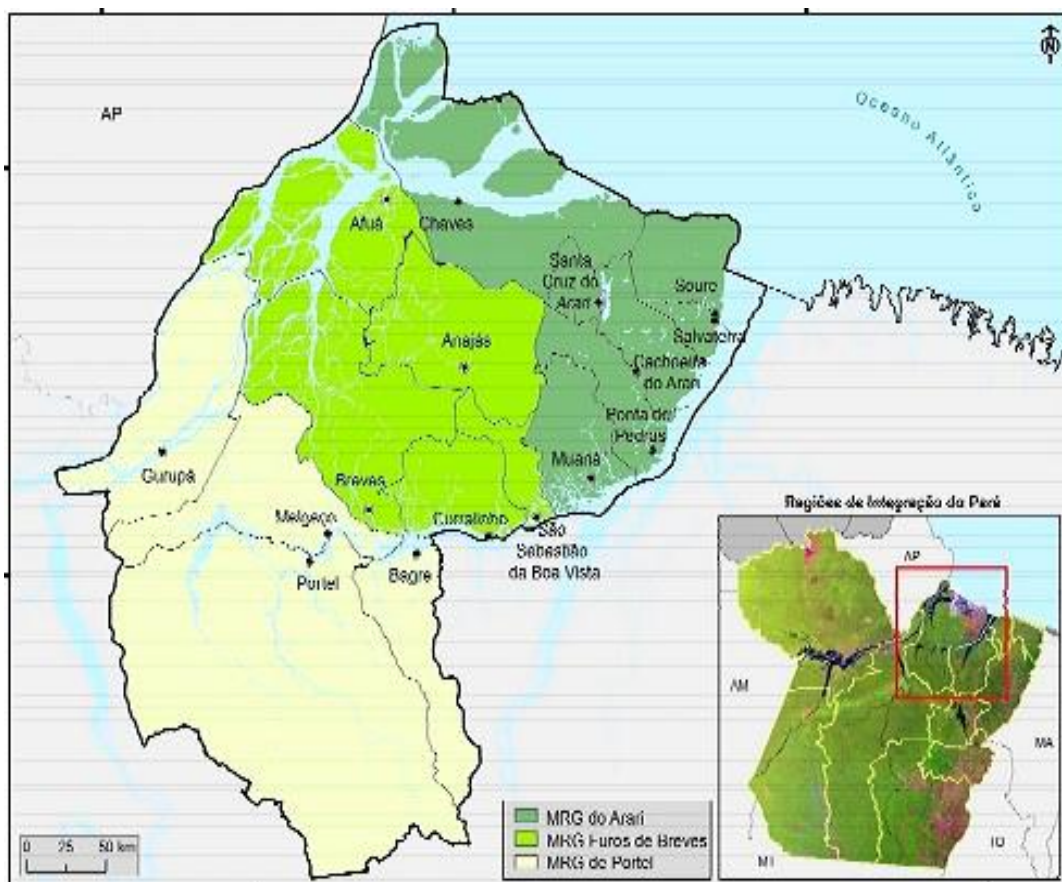
Em 1829, segundo a lei geral, o município de Portel teve sua primeira eleição municipal, no qual foram eleitos oito vereadores até 1832.

No ano de 1833, por decisão do Conselho do Governo da Província, a vila de Portel foi extinta ficando o seu território anexado ao município de Melgaço até meados de 1843 quando o Decreto lei nº 110 de 25 de setembro restaurou lhe a condição de município autônomo em 07 de janeiro de 1845.

4.3.1 Aspectos Geográficos e Hidrográficos do Município de Portel

O município de Portel está localizado na mesorregião do Marajó e possui uma extensa área territorial de 25.384,865 Km². Divide limites com os municípios de Melgaço a norte, Oeiras do Pará á leste; Itupiranga e Porto de Moz a sul e Senador José Porfírio a oeste.

Mapa 3- Localização do município de Portel no arquipélago do Marajó



Fonte: GeoPará apud Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó, 2007.

A hidrografia da região é caracterizada por uma mesclada rede de drenagem que formam um emaranhado de canais recentes como paleocanais, furos, baías, paranás, meandros abandonados, lagos e igarapés, marcando um complexo em evolução, onde se destacam os rios Amazonas, Pará, Anapu, Jacundá e Anajás, com seus inúmeros afluentes. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL DO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ, 2007).

O movimento sazonal e diário das águas é o principal elemento definidor da paisagem da região, onde se destacam as várzeas e os igapós. Nestas áreas, a variação diária do nível da maré pode ultrapassar os três metros.

A hidrografia da região tem fundamental importância, haja vista se destaque no aproveitamento econômico: o rio como único meio de transporte e comunicação entre as cidades e vilas; o relevante potencial pesqueiro; e ação sedimentar das várzeas, através da diversidade dos rios de água barrenta. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO MARAJÓ, 2007).

A principal via de acesso ao referido município é através do transporte fluvial, o qual possui uma distância de aproximadamente 262 km e em casos mais particulares existe o transporte aéreo que ocorre a uma distância de 27 km. Atende principalmente as autoridades políticas da região, as autoridades do Judiciário, aos empresários e também atende a casos de emergência na saúde pública como exemplo o transporte de pacientes, em situação grave, à capital do Estado com a obtenção da redução significativa do transcurso da viagem.

A região possui um clima anual predominante pela estação seca e a temperatura média fica em torno de 26° com frequência satisfatória de índices pluviométricos que favorecem a biodiversidade local. Sua hidrografia possui como características um cenário ecológico diverso formado por vários furos, praias, igarapés e ilhas que contribuem para a formação de paisagens deslumbrantes.

Sua população esta estimada em torno de 57.205 habitantes conforme dados do IBGE 2014. De acordo com o relatório analítico do território do Marajó (2012) a população do arquipélago encontra-se distribuída em maior concentração na zona rural em detrimento à zona urbana, tal fato pode ser evidenciado a partir dos dados do IBGE 2010, o qual ressalta que tal indicativo corresponde a 56,59% da população esta concentrada em áreas rurais. Além

disso, o documento enfatiza que dos 16 municípios que formam o Marajó apenas 03 possuem a maior concentração populacional na zona urbana, são eles: Breves, Soure e Salvaterra.

A economia do município de Portel está voltado para os setores produtivos entre estes, se destacam: o setor de prestação de serviços, o setor agropecuário em especial a bovina, o do extrativismo e o da agricultura de subsistência, com predomínio da lavoura de mandioca (*Manihot esculenta*), de milho (*Zea mays*) e do açaí.

A expansão madeireira no município era bastante significativa até o ano de 2005 quando Portel atingiu o percentual de 61,70% de produção em tora, porém desde a última década as instancias fiscalizadoras como o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e a Secretaria de Meio Ambiente (SEMA) tem feito um controle sobre a extração irregular e sobre os problemas ambientais de incidência negativa na região. A partir desse momento, muitas madeireiras foram extintas e postos de trabalho foram fechados.

O Índice de Desenvolvimento Humano Médio (IDH) apresentado pelo município é de 0,483 (PNUD, 2010) e de acordo com dados do IBGE (2013) Portel totaliza um PIB per capita de 8.072,57 reais, referente ao ano de 2013, o que traduz um percentual baixo para subsidiar a capacidade de geração de emprego satisfatória para sua população.

4.3.2 Contexto Educacional do município de Portel

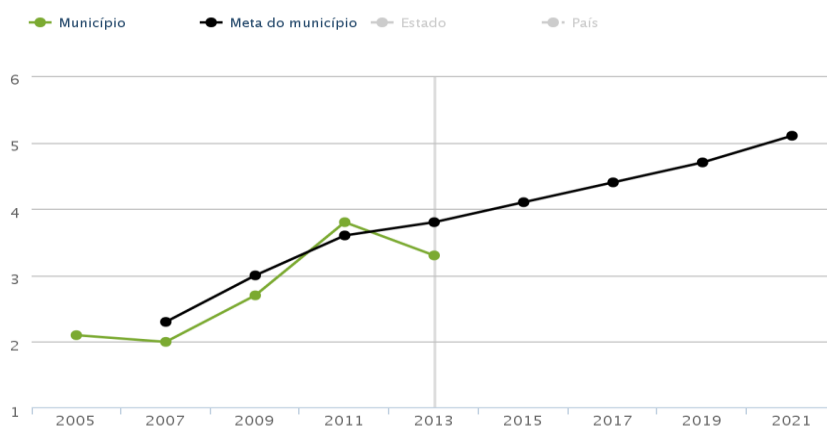
No que diz respeito ao panorama educacional o município de Portel, de acordo com o censo escolar em 2014, declara possuir 181 unidades educacionais públicas (entre estaduais e municipais) distribuídas ao atendimento do ensino na seguinte modalidade Educação Infantil, Ensino Fundamental menor e maior, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os dados estatísticos do município em questão e obtidos no Portal QEdu (2014), o número de matrículas registradas em 2014 foi de 22.882 como podemos verificar no quadro 9, o qual demonstra esse percentual por modalidade ensino.

Quadro 9- Demonstrativo de matrículas 2014 para o município de Portel na rede pública de ensino.

ENSINO	NÚMERO DE MATRÍCULAS REGISTRADAS.
CRECHES	442
PRÉ-ESCOLAS	1.951
FUNDAMENTAL-Anos iniciais	11.062
FUNDAMENTAL-Anos finais	5.141
EJA	1.699
ENSINO MÉDIO	2.587
EDUCAÇÃO ESPECIAL	--

Fonte: Censo Escolar/INEP (2014). QEdú (2016).

Esse panorama vem refletir nas taxas apresentadas pelo IDEB séries iniciais no ano de 2013 das escolas municipais de Portel que foi de 3,3, quando deveria ter atingido 3,8- fato esse que demonstra como a meta esta distante de ser atingida, e em virtude disso houve uma substancial queda no fluxo de aprovação, o qual só alcançou 0.76. Tal como visualizamos no gráfico 02 que demonstra a evolução do IDEB nas referidas escolas municipais.

Gráfico 2- Evolução do Ideb 2013 nas Escolas Municipais de Portel.**EVOLUÇÃO DO IDEB**

Fonte: QEdu.org. br. Dados do IDEB/INEP (2014).

Enquanto o índice de reprovação e evasão e/ou abandono escolar também assumem percentual expressivo como demonstra a tabela 1 referente à situação dos alunos no ano de 2014.

Tabela 1- Proporção de alunos com taxa de reprovação, abandono e aprovação em 2014 nas escolas rurais do município.

ETAPA ESCOLAR	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)	13,2%	11,3%	75,5%
	882 reprovações	755 abandonos	5.035 aprovados
ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	5,5%	21,9%	72,5%
	155 reprovados	612 abandonos	2024 aprovados

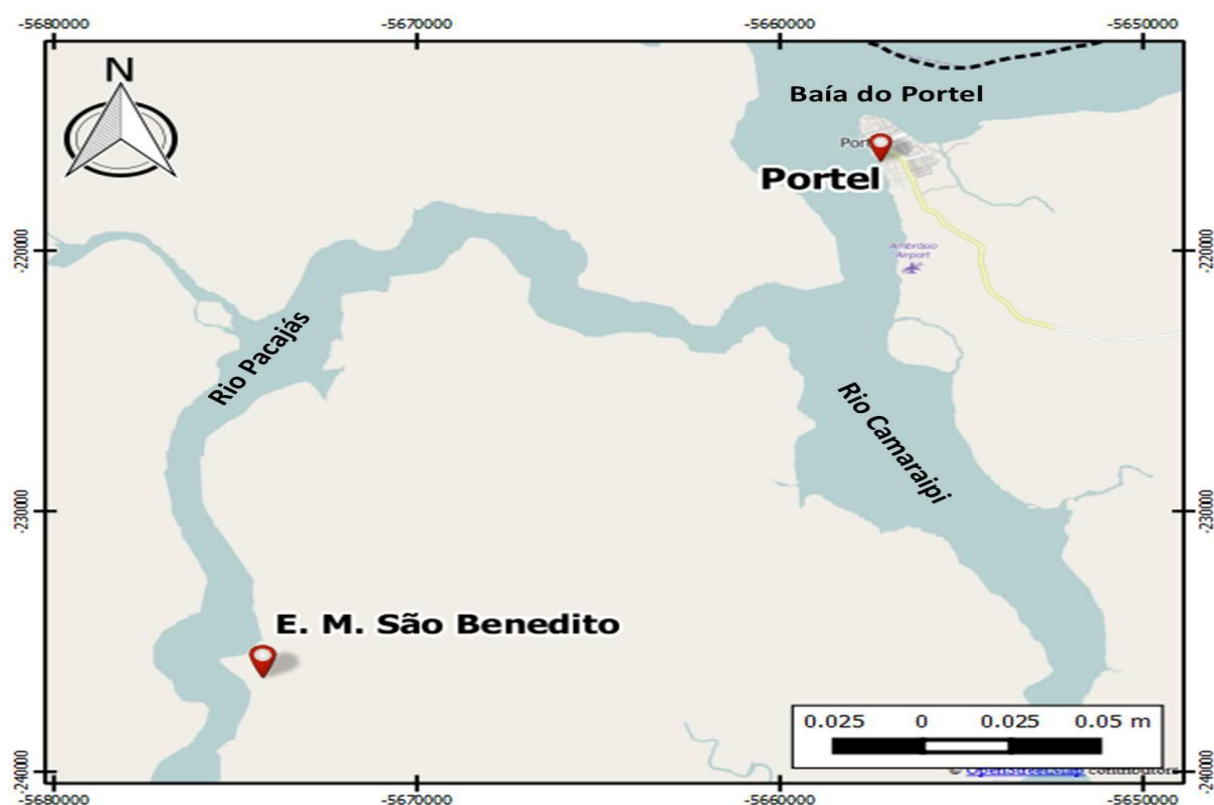
Fonte: QEdu.org. br. Dados do IDEB/INEP (2014).

Os dados divulgados nos remete uma situação preocupante no cenário educacional das unidades rurais, haja vista que são escolas que funcionam somente com recursos humanos, isto é, professores e alunos, o que vem comprometer diretamente o ensino de qualidade ofertado no município e se contradiz aos princípios básicos que anuncia a legislação vigente quanto ao direito de assegurar a educação pública a todos os indivíduos.

4.4 Caracterização do espaço ribeirinho/rural: Escola Municipal São Benedito (ANEXA)

A comunidade São Benedito esta localizada às margens do rio Anapu, a 42 km (aproximadamente 3h30min) da cidade de Portel, no estado do Pará e, centralizada á margem direita do rio e faz afluentes com igarapé Anijó.

Mapa 4- Extensão territorial de Portel e localização da Escola São Benedito.



Fonte: Geo (2016.)

A área é povoada por comunidades rurais ribeirinhas que residem em pequenos aglomerados e o acesso de Portel á vila São Benedito se faz por meio fluvial através de barco, voadeira e/ou rabeta.

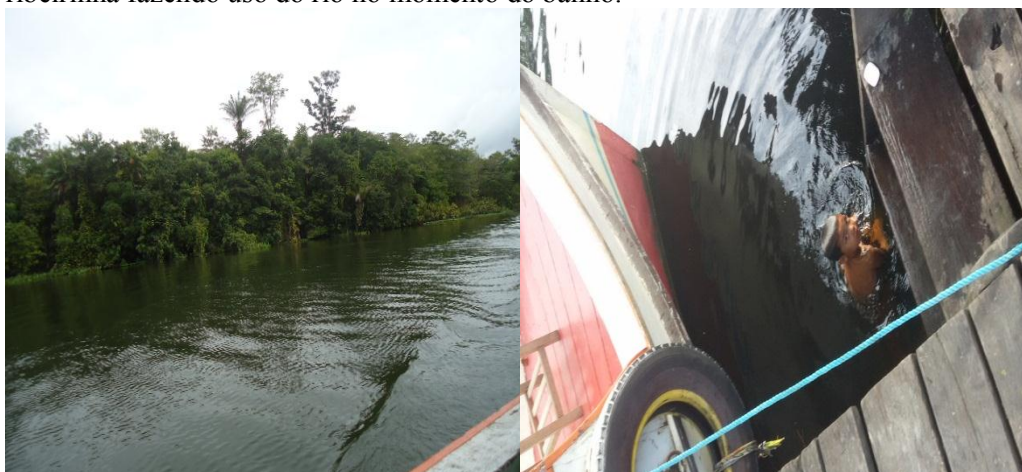
Fotografia 13- Alternativa de transporte utilizado pela comunidade



Fonte: Arquivo da autora(2016).

Destaca-se a importância do rio como sinônimo de entrelaçamento entre as diversas comunidades rurais/ribeirinhas do município de Portel e demais cidades pertencentes ao cenário do arquipélago do Marajó, isto porque além de oferecer recursos naturais favoráveis a uma melhor qualidade de vida também é o elemento vivo que permite a navegação de moradores de localidades distantes e seus visitantes entre as margens do mesmo. Como bem sinaliza a fala do representante da comunidade “[...] A gente mora dentro do rio e a água é mais que fonte de alimento pra nós” (Comunitário, 2016, informação verbal).

Fotografia 14- Rio Pacajá que dá acesso às comunidades rurais e ribeirinhas de Portel e a criança ribeirinha fazendo uso do rio no momento do banho.



Fonte: Arquivo da autora (2016).

No período em que realizamos a pesquisa utilizamos o barco escolar da Prefeitura deste município e observamos que a viagem de acesso á comunidade ocorre quando os técnicos pedagógicos da SEMED precisam visitar as escolas espalhadas naquele entorno, o

que ocorre uma vez por semana ou quando algum morador precisa deslocar-se até a área de Portel para resolver situações adversas, do contrário não há viagem saída diariamente para a referida localidade. O que reflete um distanciamento de interferências de valores culturais característicos do cenário urbano à penetrar esta comunidade, tais como bens de consumo, meios de produção, atividades de entretenimento e lazer e sobretudo os discursos ideológicos que simbolizam a negação e a discriminação a cultura ribeirinha.

A comunidade São Benedito apresenta características culturais peculiares como forte dependência com a natureza, conhecimentos repassados entre gerações, atividades de subsistência e uso de tecnologia rudimentar. E possui aproximadamente 20 famílias e aproximadamente 150 habitantes, tem uma infraestrutura básica precária isto é, possui energia elétrica através do gerador, não possui água encanada e nem uma unidade de atendimento à saúde (para isso os moradores precisam se deslocar até a cidade de Portel), possui um campo de futebol, uma igreja católica em fase de construção e uma escola que oferece vagas da educação infantil ao ensino fundamental e a educação de jovens e adultos.

Fotografia 15- Estilos de moradia da comunidade São Benedito.



Fonte: Arquivos da autora (2016).

Uma parcela de 30% da população dessa comunidade se mantém com benefícios do Governo Federal- Bolsa Família e aposentadorias pelo sindicato rural. Entretanto a grande maioria das pessoas da localidade São Benedito faz uso das atividades de geração de renda caracterizadas pela produção da farinha da mandioca, do cultivo do açaí entre outros, os quais são realizados a partir de técnicas rudimentares. E, além disso, se constituem em fonte de sustento para seus sujeitos.

Fotografia 16- Casa utilizada para a produção de farinha.



Fonte: Arquivos da autora (2016).

Fotografia 17- Família reunida para a extração da mandioca.



Fonte: Arquivos da autora (2016).

A comunidade possui como marca cultural dos povos ribeirinhos alguns costumes e/ou hábitos praticados diariamente e que representam a identidade da cultura que ali pulsa e que podem ser destacadas pelo: 1. Trabalho na roça e na pesca; 2. Pelo uso frequente de canoas e rabetas utilizadas frequentemente para o uso particular das famílias e para o trabalho mesmo; 3. Para as brincadeiras populares como jogos de futebol; queimadas e pega-pega na qual as crianças e jovens se utilizam (tal qual demonstra a imagem 18); 4. Para a coleta de frutos cultivados para uso próprio e 5. Pela ausência de igreja evangélica, nesta localidade em particular, e predominância forte da fé no catolicismo e no padroeiro “São Benedito” que dá o nome á referida comunidade como confirma o relato da Sr^a. Rosalina da comunidade São Benedito.

[...] Aí minha família cresceu e eu achei de melhor pedir pra Deus me dá permissão pra mim lutar por uma comunidade, pra botar meus filhos pra aprenderem também viver né. Até porque se eu botasse uma igreja evangélica aqui os meus filhos podiam não cumprir aquela lei. (Rosalina-Matriarca da comunidade, 2016, informação verbal).

Fotografia 18- Crianças brincando de forma espontânea.



Fonte: Arquivos da autora (2016).

Fizemos essa descrição detalhada da comunidade pesquisada no propósito de enfatizar os elementos socioculturais, compreender a sua estrutura organizacional e educacional, bem como reunir informações culturais peculiares que vinculados á dinâmica de funcionamento da Escola Municipal São Benedito, pudessem facilitar na percepção e compreensão das vivências construídas pelos sujeitos ribeirinhos.

4.4.1 Proposta pedagógica e perfil dos sujeitos

O município de Portel reúne um quantitativo de 11.620 alunos matriculados em 17 escolas municipais concentradas na cidade e 164 escolas do campo e o contingente populacional de 27.320 pessoas residentes nas localidades rurais a partir de sua extensão territorial que corresponde aproximadamente os seus 25.384 Km².³¹

³¹ Informações obtidas a partir do Educacenso 2013.

A escola municipal São Benedito do município de Portel, região do Marajó, se enquadra como uma instituição de ensino do campo³², a qual atende estudantes que cursam o ensino infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos nos turnos da manhã, tarde e noite. Segundo o Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense-SIGERP³³ a referida escola é uma unidade anexa, a qual funciona sob a responsabilidade administrativa da SEMED e é gerenciado pedagogicamente por uma equipe técnica que compõe a escola denominada “Escola Referência”, da qual emanam as diretrizes curriculares e normativas gerais para as escolas que formam o sistema.

Fotografia 19- Fachada da Escola Pesquisada-São Benedito e sua única dependência interna.



Fonte: Arquivos da autora (2016).

O SIGERP é estruturado em 12(doze) escolas referências que reúne uma equipe técnica-administrativa formada por gestão, coordenação pedagógica e secretário escolar que estão vinculados á equipe técnica pedagógica da educação do campo do município. Seu propósito é prestar atendimento pedagógico e administrativo para as escolas do meio rural, contribuir para o ensino e aprendizagem e descentralizar o processo de gestão. Sendo que

³² Dados consultados a partir do documento Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense-SIGERP, cuja portaria Nº 08 de 07/10/2014 que dispõe sobre a Organização do Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense, bem como a definição de suas Escolas Referências e seus anexos.

³³ O SIGERP tem por base legal a Lei nº 9394/96, as Diretrizes Operacionais para as escolas no campo Resolução CNE/CEB 02 de 28/04/2008, Conselho Municipal de Portel- RESOLUÇÃO Nº001 de 18/04/2013, Lei Municipal Nº 634/01 de 23/07/2001, em seu Art.37, incisos I e II e ,o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação-PDE, Decreto 6.094 de 24/04/2007 e as Ações do Plano de Ações Articuladas-PAR.

cada escola referência terá no mínimo 08(oito) e no máximo 15(quinze) escolas anexas subsidiadas.

As escolas referências e as suas respectivas unidades de ensino serão distribuídas entre os quatros rios que cortam o município de Portel, são eles Acutipereira, Camarapí, Pacajá e Anapu. A escola objeto deste estudo faz parte das instituições que cercam o rio Anapu, a qual tem como escola referência a Escola Municipal São Sebastião que abrange o quantitativo de 17(dezessete) escolas anexas rurais, a saber: Escola São Tomé, Escola Santa Luzia, Escola Santa Helena, Escola Menino Deus, Escola Maria Dias Matos, Escola Monte Sinai, Escola Silvino Medeiros, Escola Monte Sião, Escola Fé em Deus, Escola São João, Escola Boa Vista, Escola São Benedito, Escola anexa a São Benedito, Escola Monte Horebe, Escola São Jorge, Escola Professor Viola e Escola anexa Professor Viola. Vale ressaltar que cada unidade escolar apontada representa uma comunidade rural que recebe a interferência de afluentes e igarapés diversos.

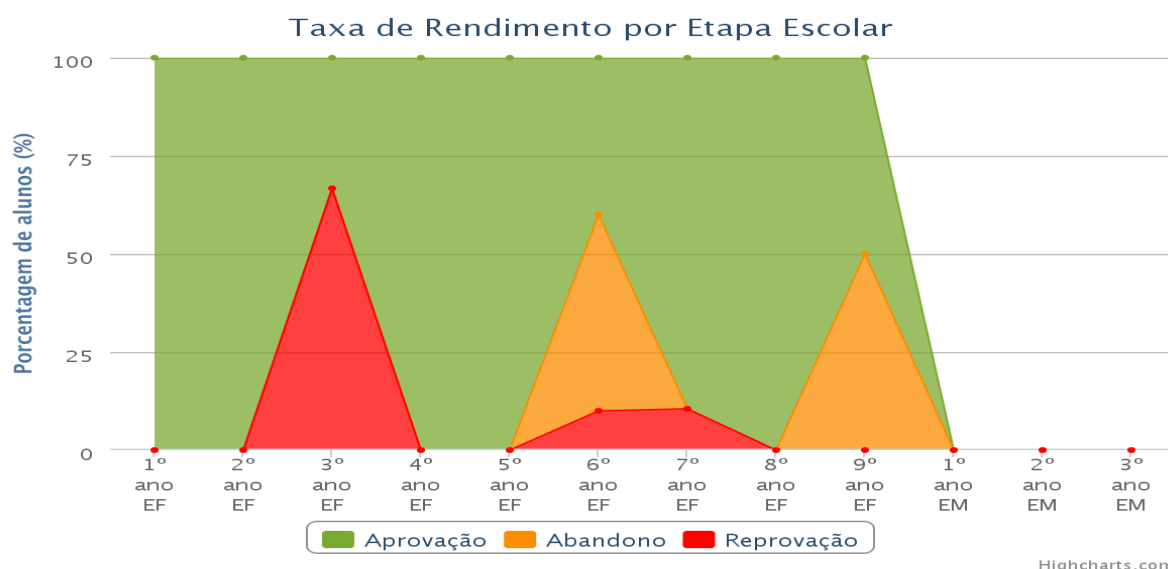
O quadro 10 demonstra o número de alunos matriculados na Escola São Benedito no ano de 2014.

Quadro 10- Demonstrativo de discentes atendidos pela escola.

Níveis e modalidades de ensino	Quantidade de alunos
Ensino Infantil	20
Ensino Fundamental- 1º ao 5º ano	63
Ensino Fundamental- 6º ao 9º ano	61
EJA (Educação de Jovens e adultos)	41

Fonte: Censo Escolar/INEP (2014). QEdU (2015).

A taxa de rendimento dos alunos da escola São Benedito pode ser verificada de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico7- Taxa de Rendimento escolar por etapas de ensino em 2014.

Fonte: Censo Escolar/INEP (2014). QEDu (2015).

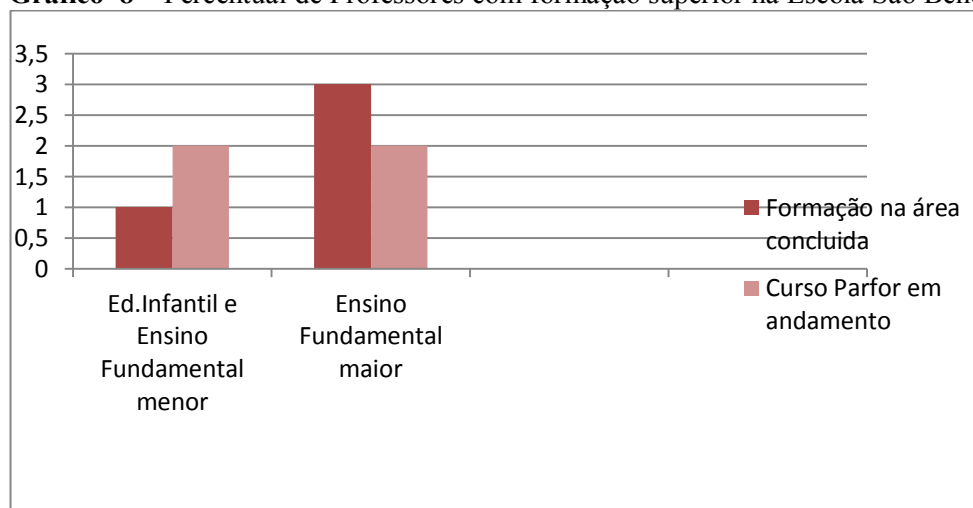
A escola São Benedito no turno da manhã atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental sob o regime multisserie, ou seja, há um único professor para trabalhar com as turmas do 1º, 2º e 3º ano conjuntamente; e outro professor que trabalha com as turmas do 4º e 5º ano simultaneamente. Para Canali (2007) as turmas organizadas em sistemas de multisserie se constituem em funcionar apenas com um professor atendendo uma turma de alunos de diferentes séries, dividindo o mesmo espaço, sem o suporte pedagógico devido para oferecer condições satisfatórias de aprendizagem.

No turno da tarde, há o atendimento para as turmas do 6º e 7º ano e a noite acontece às aulas das turmas correspondentes ao 8º e 9º ano, bem como o ensino da EJA. Vale mencionar que as turmas equivalentes ao segundo segmento do ensino fundamental possui 05 (cinco) professores das diferentes áreas de conhecimentos (matemática, história, língua portuguesa, ciências e geografia) para lecionar a grade curricular das referidas séries. E a modalidade da EJA conta com apenas um professor graduado no curso de Pedagogia.

Os professores da educação infantil e do ensino fundamental maior e menor 01(um) tem formação superior em Pedagogia e 02(dois) ainda cursando a graduação. Enquanto os professores do segundo segmento do ensino fundamental 03 (três) já possuem a formação superior concluída e 02(dois) ainda estão cursando sua licenciatura. Deste total conclui-se que 04(quatro) professores possuem formação específica nas áreas que lecionam e 04(quatro) estão com seus cursos em andamento através do Plano Nacional de Formação de Professores

da Educação Básica-PARFOR³⁴ modalidade intervalar, isto é, estudam de maneira intensiva nos meses que correspondem às férias escolares (que em nossa região amazônica acontece nos meses de julho e janeiro de cada ano).

Gráfico 8 – Percentual de Professores com formação superior na Escola São Bendito.



Fonte: Construção da autora (2016).

E vale mencionar, ainda que tem professores que estão buscando a formação em faculdades particulares³⁵, esse panorama retrata um universo cercado de dificuldades que vão desde ao calendário reduzido do curso, a grade curricular alterada para atender à especificidade local e o baixo custo empregado se articula com a oferta de um ensino superior problemático.

³⁴ O PARFOR é um programa emergencial instituído em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o distrito federal e as instituições de ensino superior (IES), com vistas a fomentar a oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica para os profissionais de educação em exercício da docência na rede pública de ensino espalhadas pelo país. Mais informações. Disponíveis em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>.

³⁵ Uma das instituições particulares mencionada pelos sujeitos entrevistados e presente no município de Portel é a UNOPAR- Universidade de Ensino a Distância.

Quadro 11- Quantidade de professores e suas respectivas áreas de formação na Escola Municipal São Benedito.

Classificação dos Servidores municipais	Quantidade	Formação	Quantidade de licenciados.
Professores	08	Normal Superior	03
		Letras	02
		Matemática	01
		Ciências Humanas	02

Fonte: Direção da Escola, dados de (2015).

A equipe pedagógica das escolas rurais se configura como itinerante e é composta pelo gestor e coordenador pedagógico das 17 escolas anexas, os quais se organizam em visitas semanais as unidades de ensino para acompanhamento e avaliação das práticas educativas.

Fotografia 20- Professor ministrando aula na escola.



Fonte: Arquivos da escola (2015).

Acrescido a essa situação podemos enfatizar que a grande maioria desses docentes lotados na área rural não são servidores estáveis do município e a qualquer momento podem desvincular-se do quadro por questões políticas e outras questões de cunho particular. Esse cenário de instabilidade provocam consequências negativas para o desempenho pedagógico do município como a descontinuidade dos projetos e ações construídos nesses espaços (como bem é sinalizado nas entrevistas realizadas e analisadas adiante, pelos sujeitos pertencentes a escola São Benedito) .

O prédio que abriga a escola São Benedito foi construído com recursos da Prefeitura Municipal de Portel e a colaboração da comunidade através dos líderes comunitários, os quais pleitearam com esforços contínuos junto aos poderes públicos a conquista deste espaço. A sua estrutura física simples é construída de madeira e o telhado de “brasilit”. Na fala da senhora Rosalina, responsável por fundar a comunidade percebemos:

[...] Eu lutei por essa escola de educação pro meus filhos, não só pra eles como pro povo que tava desagregado fora de sala de aula né. Aí conseguimos, mas não tinha sala de aula pronta... aí eu desabriguei da minha casa e dei pra dar aula pros alunos, chovia tudo. Mas dei minha casinha de pobre né e assim ficou dois anos dando as aulas. Passou dois anos a prefeitura mandou fazer essa sala de aula e a comunidade contribuiu com a doação de madeira para a construção da escola. O tempo foi passando e as turmas aumentaram e a sala era “zita” não acomodava todos, aí eu agarrei e desocupeí outra casa que eu tinha mandado fazer pra mim morar, casa de pobre mesmo... era coberta de telha. E faltou mais sala de aula aí, eu comprei palha mandei fazer outra sala. E assim lutei pelo estudo dos meus filhos, por eles e pelo povo todo daqui desse rio (Matriarca da comunidade, 2016, informação verbal).

Fica evidente no relato exposto acima o valor imensurável que se é dado à educação das gerações presentes e futuras, quando a mesma é concebida pela comunitária como instrumento de mudança e emancipação social dos sujeitos nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais frente à situação de dificuldades por que passam essas pessoas.

Segundo Meszáros (2008) o papel destinado á educação é singular, isto por que considera fundamental a construção de estratégias condizentes e adequadas para transformar “situações objetivas de reprodução” como também modifica subjetivamente/conscientemente á realidade de indivíduos que por ora são convidados a agir contra a ordem social vigente. E acrescenta: “É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos” (MESZÁROS, 2008, p. 37).

Pelo fato da escola só contar com uma sala de aula, fica inviável atender turmas que possui um significativo número de alunos, então a comunidade presta auxílio e cedem outros espaços que estejam disponíveis para acomodar essas turmas de forma improvisada.

De acordo com as imagens 20 e 21 pode-se constatar que a escola funciona sob uma estrutura precária, pois possui uma única sala de aula, mobiliários escassos, com pouca ventilação de ar, sem recursos pedagógicos que dinamizem as aulas ministradas, não há

biblioteca e nem salas de atendimento especializado, sem suporte tecnológico, sem sala de professor, sem banheiro e um pequeno espaço onde funciona uma cozinha improvisada.

Outra situação desfavorável nessas unidades de ensino diz respeito às condições das acomodações sanitárias. Haja vista se tratarem de instalações rústicas e mal conservadas, na qual educadores e alunos acabam necessitando utilizar os banheiros de casas de comunitários mais próximos.

Fotografia 21-Alunos em atividade escolar.



Fonte: Arquivos da escola (2015).

De acordo com o estudo do Observatório das Desproteções Sociais no Campo intitulado “Escolas Esquecidas: escolas rurais brasileiras sem infra-estrutura mínima adequada” elaborada a partir de dados extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e o Instituto de Estudos e Pesquisa Social a cerca das escolas rurais com características físicas inadequadas e com baixa qualidade de ensino segundo os dados do Censo Escolar 2012, o município de Portel aparece como um dos que possuem unidades escolares rurais com índices negativos.

Dentre as escolas de Portel citadas aparecem a Escola Municipal São Benedito, a qual esta sendo evidenciada nessa pesquisa, e que não apresenta estrutura física e pedagógica satisfatória para o atendimento de seus alunos.

O documento pontua a existência de escolas esquecidas pelo poder público em 11 (onze) Estados brasileiros concentrados na região Norte, Nordeste e Centro-Oeste. São escolas que apresentam, segundo a avaliação, baixo desempenho escolar, precária estrutura

física e que portanto, necessitam de atenção diferenciada e demais investimentos do poder público. Foi constatado também que 0,7% das escolas públicas rurais brasileiras estão situadas nos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Roraima.

No estado do Pará se totalizam 209 escolas nessas condições e o município Portelense surge nesse cenário com 34 unidades escolares rurais apontadas e que apresentam como Índice de Desenvolvimento Rural (IDR) o percentual de 0,22%, em uma população rural estimada em 27.320 habitantes; onde as informações com base no IDEB de 2012 indicam que o Ensino Fundamental-séries iniciais alcançou 3,8 e para o ensino fundamental- séries finais foi 3.8.

Os critérios estabelecidos na pesquisa se pautaram na taxa de abandono escolar, na taxa de aprovação escolar e nas escolas que não possuem biblioteca, computador, antena parabólica, aparelhos de Tv e Dvd, água filtrada para o consumo, energia elétrica e rede de esgoto sanitário. Desta forma, o resultado constatado foi que 88,5% das unidades não têm bibliotecas, 61,3% não possuem computadores, 52,2% não tem aparelhos de Tv, 18,10% não oferecem água filtrada para o consumo, 13,7% não tem energia elétrica e 14.7% não possuem esgoto sanitário.

Com relação ao contexto estudado a SEMED ressalta que, nos últimos anos, houve avanços importantes, medidas consideradas interessantes, porém são em sua maioria esporádicas e pouco eficazes no sentido de impactar positiva e significativamente na qualidade da vida, na educação e geração de renda dessas comunidades.

Entre as iniciativas que a coordenadora de educação ambiental da SEMED pontua em seu relato destaca-se a parceria com o governo estadual para implantação do EJA no Campo, o esforço contínuo em articular cursos de formação destinados aos professores da rede municipal e justifica seu argumento enfatizando que “[...] as escolas rurais, que a maioria delas não tem recurso, não possuem recurso do PDDE e o que a gente pode fazer a gente faz” (Coordenadora Municipal de EA de Portel -M, 2016, informação verbal).

Outro agravante sinalizado por ela é a questão geográfica do município, a qual acaba se tornando um impedimento isso em virtude dos rios, que separam as 164(cento e sessenta e quatro) unidades rurais, serem muito extensos e o combustível se tornam dispendioso, e desta forma inviabiliza o melhor atendimento aquela comunidade.

Ressalta-se que, de acordo com os depoimentos dos sujeitos e as observações feitas, a estrutura disponível na comunidade São Benedito não oferece condições satisfatória de atender á população que lá reside, isto porque não há rede de esgoto, nem tratamento

adequado do lixo e o prédio que comporta a escola ainda se mostra bastante precário para o atendimento de alunos de distintas séries e idades diferenciadas com mobiliários e recursos pedagógico deficitários.

4.4.2 Ações socioeducativas e as CIJMA

As ações socioeducativas realizadas na escola São Benedito, no contexto das CIJMA, são frutos da participação e envolvimento de gestores, professores e alunos a partir do ano de 2013 nos processos de mobilização da CIJMA. Segundo as informações divulgadas nos documentos da escola a intencionalidade que a equipe pedagógica e a comunidade escolar busca são contribuir para o empoderamento e fortalecimento da juventude e comunidade em geral, e mostrar a importância de ações e projetos voltados para a sustentabilidade local de acordo com o projeto político pedagógico da unidade escolar.

Atualmente a escola conta com alguns projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no espaço e inseridos no projeto político pedagógico como forma de elucidar práticas contextualizadas e diversas. São eles:

- a) O Programa Mais Educação;
- b) O Projeto Agricultura Familiar;
- c) Projeto Olericultura;
- d) Projeto Lavoura branca;
- e) Projeto piscicultura;
- f) Projeto Suinocultura;
- g) Projeto Avicultura;

No que se refere aos desdobramentos oriundos da imersão da escola através II Conferência Estadual e IV Conferência Nacional Infância pelo Meio Ambiente destacam-se algumas ações existentes atualmente, com foco na educação ambiental e na sustentabilidade, pois estão voltadas para a realização de ações e projetos explorando como eixo central os efeitos da poluição e da contaminação da água para a população ribeirinha dessas áreas, que já sofreram com determinado problema. Para isso foram empreendidos:

- a) Palestras e reuniões nas comunidades;
- b) Mutirões nas comunidades;
- c) Projeto coleta do lixo;
- d) Oficina de artesanato;

- e) Agricultura Familiar;
- f) Reflorestamento de áreas na comunidade;
- g) Emplacamento dos rios;

Dentre as atividades mencionadas, merecem destaque 5(cinco) ações com foco na educação ambiental e na sustentabilidade desenvolvidas após a participação da instituição nas CIJMA a partir do ano de 2013. Elas são: 1.As palestras e reuniões com a comunidade, 2.A horta escolar, 3. Agricultura familiar em ação, 4. Reflorestamento de áreas pertencentes á comunidade e 5. Emplacamento dos rios, as quais serão detalhadas a seguir. Para a síntese das informações referentes às atividades desenvolvidas, pautar-se-á no período de 2013 á 2015 e utilizamos os relatórios dos projetos construídos e implementados na instituição.

a) Palestras, Reuniões e Ações Coletivas de Mobilização da Comunidade: Esses momentos na comunidade surgiram a partir de um problema grave vivenciado por eles no que se refere à questão da poluição do rio. A comunidade São Benedito em meados do ano de 2013 sofreu com um surto de diarreia, dor de barriga e vômito intenso que acometeu seus moradores e que consequentemente levou a óbito algumas crianças. Tudo ocorreu por conta do despejo irregular de dejetos no único rio que sustenta seus ribeirinhos, tal fato contribuiu para que os moradores sofressem com a ingestão e consumo da água deteriorada por madeiras³⁶ que cercam a região e embarcações maiores que desprezavam insumos tóxicos e que prejudicou á qualidade de vida de quem tem o rio como fonte de vida. No relato do líder comunitário e da professora podemos constatar essa evidência quando:

[...] Como não tinha bomba d'água na comunidade e nem poço artesiano a gente consumia a água do rio para tudo, para beber água, tomar banho, lavar roupas, preparar alimentos...Todos nós moradores e professores da escola. Os moradores chegavam na gente e falavam que viram balsas, muitas vezes com madeira e chegou um dia que teve até uma que jogou caixa de frango estragado no rio... a poluição no rio chegou até matar... morreram crianças da própria comunidade.(Líder comunitário, 2016, informação verbal).

[...] Todo mundo sofreu com dor de barriga, vômito, diarreia né e ficamos com a pele toda manchada. Eu precisei ir pra Portel doente com uma diarreia forte que eu peguei. (Professora P1, 2016, informação verbal).

³⁶O município de Portel, por muitos anos, foi destaque no cenário estadual pela principal atividade econômica que potencializava esta localidade, a extração de madeira, a qual em 2005 sofreu pela não liberação de projetos de manejo florestal. Fato que acarretou na extinção de várias indústrias do ramo.

a articulação de um movimento de comunitários, que se utiliza de sua representatividade perante aos demais, para fazer a mobilização e a explanação de problemas e relaciona-los á dimensão política-social-econômico e cultural frente ao processo global de massificação das camadas mais frágeis. (GUIMARÃES, 2012)

Sobre o conhecimento que propicia o engajamento social Freire (2014, p. 98) nos coloca

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de capta-lo. Mais precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Fotografia 23- Reunião das Comunidades Ribeirinhas do Igarapé Anijó em 2013.



Fonte: Arquivos da escola (2013).

b) Implantação da Horta escolar e a Agricultura Familiar: A horta escolar e a agricultura familiar se fortalecem na comunidade e ganha amplitude com a parceria do projeto Mais Educação que se faz mais evidente devido o monitor ser um membro da comunidade, o qual conhece suas principais necessidades e tenta coloca-las em prática através dos recursos financeiros que o referido programa oferece. Segundo seu relato que ressalta:

[...] O Mais Educação veio pra que com o aluno possa passar mais tempo na escola... E com ele possa além de ter as partes pedagógicas que é do professor, ele tem outras áreas também que ele ajuda. Na parte da agricultura familiar tem muita dificuldade, mais o Mais Educação tem ajudado, por que ao invés da gente ir do campo pra cidade comprar nossos materiais e nossas

verduras nós usamos o que é produzido aqui.(Monitor Mais Educação e membro da comunidade,2016, informação verbal). ³⁷⁾

Um dos alunos ressalta em seu depoimento as atividades que realizam dentro do projeto agricultura familiar:

A gente planta os legumes que a gente tem na nossa roça, na nossa horta. Tem também a mandioca que é um dos nossos “carro forte” do ribeirão aqui, e agente além disso planta a banana, o abacaxi, o milho, a macaxeira, o maxixe, a abóbora, a melancia e o açaí. (Aluno P1, 2016, informação verbal).

As fotografias 24 e 25 sinalizam a evidencia dessas práticas no interior da comunidade.

Fotografia 24- Cultivo da horta escolar.



Fonte: Arquivo da escola (2015).

³⁷ Morador da comunidade, nascido e criado entre os rios. Ele tem 24 anos, concluiu seu ensino fundamental na escola São Benedito. Concluiu seu ensino médio em uma das escolas estaduais de Portel e hoje é um espelho para os demais moradores, pois gerencia e coordena desde a adolescência trabalhos diversos na comunidade São Benedito.

Fotografia 25- Agricultura familiar em foco na comunidade.



Fonte: Arquivos da escola, (2013).

c) Emplacamento dos Rios no entorno do Igarapé Anijó: Essa foi uma ação coletiva oriunda das discussões realizadas com os moradores por conta do problema com a água do rio e do projeto selecionado na seletiva nacional da IV CIJMA cujo tema abordado foi “Poluição e Contaminação do Rio”. Na tentativa de sensibilizar as embarcações que trafegam diariamente por ele e orientar seus sujeitos quanto à melhora da sua qualidade de vida. A fotografia 26 demonstra como ocorrerão esses momentos.

Fotografia 26- Emplacamento do Rio no entorno do Igarapé Anijó em 2013.



Fonte: Arquivo da Escola (2013).

d) Reflorestamento e Arborização da Comunidade: Essa é outra ação que assumiu grande importância na comunidade, haja vista que a temperatura alta, a qual tem se intensificado nos últimos anos, gera um desconforto para os moradores. Segundo seus relatos

não há mais ventilação, na escola os alunos e professores não conseguem dar andamento em seus trabalhos devido ao calor. Esse relato pode ser concebido quando:

[...] Para dar continuidade nos projetos após a CIJMA tivemos a ideia de arborizar as áreas para tentar melhorar essa sensação de calor forte... Aí conseguimos mudas de plantas na cidade e cada grupo de alunos plantava a sua muda. (Professor P2, 2016, informação verbal).

Fotografia 27- Reflorestamento de distintas áreas na comunidade.



Fonte: Arquivo da Escola (2013).

e) Atividades Socioeducativas com mobilização coletiva da comunidade escolar:

Conforme observado na imagem 28 pode se destacar algumas atividades utilizadas no ambiente escolar como o trabalho em equipes para explorar temáticas propostas, gincanas educativas, debates e socialização de ideias com a construção de painéis, cartazes e murais.

Fotografia 28- Mobilização de estudantes para atividades socioeducativas.



Fonte: Arquivos da Escola (2013).

Além das ações evidenciadas a partir das imagens postas nesse estudo é fundamental ressaltar que a referida escola, apesar de todos os desafios que se impõe à educação escolar com condições insatisfatórias, ela repensa seu papel enquanto comunidade rural/ribeirinha e procura dinamizar suas ações de forma a provocar uma prática pedagógica que responda aos anseios das suas próprias práticas sociais, a qual esta atrelada às suas necessidades básicas de alimentação, qualidade de vida, saúde, cuidados em torno da preservação de rios e matas e a educação de qualidade. Para Silva (2008) essa “é a reinvenção crítica da educação”, pois associa o que é ambiental, social e, sobretudo, política; não se limitando as noções de preservação e conservação de recursos naturais apenas, ela incorpora elementos naturais/físicos com elementos sociais, onde ambos se fundem em um só.

4.4.3 Entrevistas e o olhar da comunidade escolar.

Neste tópico iremos buscar compreender as respostas dos entrevistados a cerca das ações de educação ambiental desenvolvida, no interior do espaço, e sua possível relação com a participação da escola nas CIJMA. Portanto, foram realizadas 12 (doze) entrevistas, dentre eles participaram dois professores, um coordenador municipal de EA, um gestor pedagógico, cinco alunos de turnos diferentes, a matriarca da comunidade e dois líderes comunitários, a fim de verificar a percepção desses sujeitos quanto às práticas e conceitos de educação ambiental cultivados naquela instituição.

Entre os sujeitos entrevistados procuraram-se as pessoas que estão na escola há um considerável tempo, isto é, principalmente a partir de 2013, ano em que se efetivou a proposta

das CIJMA na comunidade em questão, pois desta forma, nos possibilita inferir e analisar as vivências e experiências estabelecidas no ambiente escolar mediante a participação do estabelecimento de ensino na seletiva nacional. Entre os alunos encontramos 2(dois) estudantes que participaram da delegação paraense na etapa nacional em Brasília em 2013, representando as comunidades e as ações afirmativas.

Acrescido a isso, foram revelados nas falas dos entrevistados, temas considerados de suma importância a fim de perceber como as práticas de educação ambiental se instalam no cotidiano das escolas rurais, tais como as dificuldades de implementação de seus projetos, a precariedade das instalações físicas, a descontinuidade de práticas pedagógicas e a instabilidade de permanência de docentes nas comunidades rurais são apontados como entraves para o melhor resultado das ações planejadas. Portanto, a partir das falas destes sujeitos foi estruturada a análise através de temas negritados, vistos á luz da literatura aqui trabalhada, conforme será demonstrado a seguir.

a) A participação nas CIJMA e a inserção da E.A no currículo.

Nesta primeira questão os sujeitos participantes da entrevista buscaram responder como se dá as atividades com foco na EA, após CIJMA, enfatizando as ações desencadeadas e inseridas no planejamento escolar. Segundo as respostas obtidas, todas sinalizam que existem ações pontuais de E.A desenvolvidas no contexto escolar e que atualmente elas acontecem de maneira menos intensa e atrelada ao Programa Mais Educação, todavia também é explícito nos depoimentos a relação de reciprocidade entre aspectos sociais e naturais, o que tende a gerar a construção de uma base sólida na articulação entre as ações propostas e os conhecimentos teóricos acerca da EA.

Para os entrevistados, tais ações e/ou projetos se caracterizam principalmente através da horta escolar e da agricultura familiar que representam estratégias para a sobrevivência e sustento próprio da comunidade e as demais ações não foram enfatizadas com tanta veemência, a seguir os dois depoimentos que nos permitem compreender tal enunciação:

[...] A horta comunitária nos cultiva pra utilizar aqui, pra não fazer muito gasto de ir em Portel comprar, por que nos já tinha aqui e quando “tava” madura nós “tira” e reparte para a comunidade.(Aluno Z2,2016, informação verbal).

[...] O bom é que esse projeto de cultivo além de servir para nossa alimentação né, também traz um recurso... O cultivo do açaí começou agora

ele não tá bem terminado, mas já tá bem grandinha as árvores. É um recurso que vem fortalecendo nossa agricultura familiar porque açaí ele chega até cem reais quase a lata aqui no nosso município né, então ele é muito forte, na verdade é o ouro preto da comunidade. (Líder comunitário 2, 2016, informação verbal)

Sobre o conceito de educação ambiental entendido pelos sujeitos dessa comunidade fica claro que se sobressai em seus depoimentos uma preocupação que as atividades realizadas possam desencadear á uma modificação de hábitos e posturas no espaço com propósito de estimular a preservação e conservação dos recursos naturais ali disponíveis atrelado ao interesse dos sujeitos em potencializa-los, em especial ao elemento água por ser a fonte de sobrevivência dos moradores da comunidade São Benedito. As falas a seguir transparecem essa perspectiva:

[...] um projeto de conscientização do lixo e a coleta dos lixos foi um projeto que foi muito bom aqui no rio. (Aluno Z1, 2016, informação verbal)

[...] É par nós preservar a nossa água, não jogar lixo nos rios, cuidar da nossa natureza e não ter muito desmatamento né?(Aluno Z4, 2016, informação verbal)

[...] Eu me procuro ajudar o meio ambiente, por isso ajuda na escola que estudo pra não poluir a água. (Aluno Z3, 2016, informação verbal)

[...] Sempre nós discute que é pra nós preservar a natureza que é ela que nos libera o ar pra nós respirar e nós cuidar também dos rios, das águas são principalmente importante pra nós que é dela que utilizamos. (Aluno Z5, 2016, informação verbal)

Em uma segunda análise também fica perceptível nos relatos dos participantes das entrevistas que as práticas educativas elucidadas no espaço ribeirinho se direcionam para a promoção de mudanças significativas que alteram para melhor o cotidiano dos seus moradores e desta maneira, compreende-se que há um entrelaçamento entre questões naturais e sociais que são fundantes na dinâmica cotidiana dessa comunidade. Para (SILVA, 2008, p.179) esse fato é um avanço, pois “trata-se da articulação de dois pólos que estiveram sempre separados na trajetória histórica e teórica da educação ambiental” A seguir o depoimento que retrata essa percepção:

[...] A comunidade quando toma consciência por sí própria de seus problemas e através da união podemos repassar aos outros que nós fazemos parte do rio. E quanto mais a gente tomar consciência e fizer pelo menos um pouco acredito que a gente consegue reverter algumas coisas como aconteceu com a conquista da caixa d'água, o projeto da agricultura familiar

que trouxe o açaí para o cultivo e que deu certo e está trazendo renda para nossas famílias. (Líder comunitário, 2016, informação verbal).

Nas análises de Loureiro (2014) uma educação ambiental não se faz só com mudança de hábitos e atitudes face ao panorama de desgaste da biodiversidade do planeta, ela deve ser problematizada diante da realidade de forma a considerar os condicionantes sociais ocupados por grupos e classes diversos, bem como perceber e valorizar a sua forma de produção, de organização e de criação cultural, a fim de identificar as implicações ambientais e as possíveis mudanças almejadas. E ainda continua enfatizando que:

[...] O que significa dizer que não só a participação popular é fundamental, mas que a participação popular é determinante, posto que a construção de processos em que os grupos expropriados e discriminados adquiram centralidade é a condição para que as contradições e os conflitos da sociedade sejam explicitados, enfrentados e superados pelo protagonismo daqueles que portam materialmente o que é distinto do poder hegemônico, portanto, a alternativa concretamente possível (LOUREIRO, 2014, p. 21).

Aos docentes e discentes da escola foi perguntado sobre a relação estabelecida pela instituição de ensino com as CIJMA através das práticas pedagógicas recentes. E se reconhecem a COMVIDA como ferramenta propulsora que dá continuidade as ações implementadas anteriormente. No contexto das falas dos sujeitos entrevistados, todos os relatos não conseguem explicar do que se trata a COMVIDA, entretanto apresentam conexões que nos fazem acreditar que a participação da escola rural trouxe alguns encaminhamentos positivos para aquela comunidade no que se refere à sua visibilidade e a sua qualidade de vida. Nas respostas seguintes verificamos esses posicionamentos:

[...] Então durante o processo dessas seletivas para Conferência trabalhamos a questão ambiental de forma interdisciplinar com os alunos, reuníamos todas as séries desde as turmas da educação infantil e trabalhamos a teoria e a prática de maneira contextualizada. Aí quando o aluno Evanderson conseguiu passar por todas as etapas até chegar em Brasília é que nós viemos aplicar alguns projetos na escola. (Professor P2, 2016, informação verbal);

[...] A comunidade passou a enxergar e refletir mais nos problemas que atingia a todos com as ações realizadas voltadas para o problema da água e conseguimos com a união de todos um poço artesiano pra cá que não só serviu pra escola e nem só para os projetos, mas sim para todo o povo daqui. (Gestor pedagógico T, 2016, informação verbal).

[...] Antes não tinha água limpa aqui e quando fizemos o projeto sobre a contaminação do rio e ele foi escolhido nas seletivas da CIJMA... aí também se reunimos e tiramos a madeira pra fazer caixa d'água que trouxe água

potável , água natural que é limpa e agora do rio nós utilizamos só para banhar e lavar roupa. (Aluno Z4, 2016, informação verbal).

Observa-se de relevante nas falas apresentadas acima que as ações socioeducativas com ênfase na EA intensificadas na escola rural São Benedito com a participação nas CIJMA impulsionou uma maior articulação com a participação de grupos sociais pertencentes á comunidade para viabilização de estratégias de tomada de decisão que levassem a geração de novas alternativas com vistas á melhora ao bem comum de seus moradores.

Esse fato é assinalado por Loureiro como “o conceito central do ato educativo” (2014 p.20), isto porque promove a sua superação que ora estava focalizado somente na transmissão de conhecimentos - o que também é nomeada por Freire (2014) como educação bancária, e se converte na própria práxis educativa, alicerçada sobre a efetiva complementariedade de fundamentos teóricos e práticos que se entrelaçam de maneira cabível.

Para Freire (2014) a prática educativa considerada como problematizadora da realidade é reflexiva e dialógica, pois transita para a superação do conhecimento fechado e do saber imposto.

Na fala da Coordenadora de EA no município também fica evidente que após o período de envolvimento das escolas municipais na IV CIJMA os benefícios e conquistas foram surgindo e estendidos a algumas escolas que fazem parte da rede de ensino municipal, entre esses é destacado pela entrevistada a obtenção do recurso Escola Sustentável, a seguir o depoimento.

[...] Oito a nove escolas que foram agraciadas com o recurso escola sustentável mediante a CIJMA inclusive algumas do campo, são escolas que se inseriram no processo desde o início e inscreveram seus projetos para obtenção de tal recurso (Coordenadora Municipal de EA M,2016,informação verbal).

E ainda acrescenta que após a CIJMA houve a parceria com a Universidade Federal do Pará através do GEAM, para levar ao município o curso de aperfeiçoamento em EA, na modalidade semi-presencial³⁸, com 180(cento e oitenta) horas direcionados para os

³⁸ O curso de EA é um processo formativo organizado pelo MEC-SECADI , a UFPA e as Secretarias estaduais e municipais que compartilham do interesse em comum de impulsionar a política de formação continuada de educadores em educação ambiental . Um de seus objetivos é aperfeiçoar professores e técnicos da rede pública de ensino, com vistas a geração de melhores intervenções político-pedagógicas nas unidades escolares do estado do Pará com base na perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental;

profissionais de educação daquele município. E o outro curso foi o Florestabilidade³⁹, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que trabalhou com a temática do manejo florestal e foi principalmente voltado para a formação dos professores das áreas rurais.

a) A Descontinuidade das Práticas de Educação Ambiental e seus efeitos no contexto escolar.

De acordo com os depoimentos obtidos, as ações socioeducativas ganham força quando a unidade escolar consegue participar de um processo tão importante como ocorreu em 2013 como a CIJMA, o qual foi capaz de mobilizar a comunidade em geral para os problemas que o afetam, bem como estabelece a parceria escola-comunidade de forma a promover conquistas coletivas.

Além disso, a participação de um membro da comunidade ser capaz de passar por várias seleções até chegar à seletiva nacional em Brasília e, sobretudo defendendo um projeto construído a partir dos problemas socioambientais da própria comunidade é algo significativo e jamais imaginável, sob o ponto de vista de seus moradores como pode ser transparecido nesse relato:

[...] Como a senhora acabou de vê né que o Vanderson que ele chegou até em Brasília e aí defendendo um projeto que veio trazer um benefício pra nós tudo aqui hoje (Aluno Z3, 2016, informação verbal).

Todavia com o passar dos anos as mudanças no espaço escolar não caminharam tal qual o planejado e um dos problemas apontados pelos sujeitos é a questão da descontinuidade de muitos projetos e ações educativos iniciados, porém não dados continuidade. Um desses fatores esta voltado para as mudanças frequentes no quadro de docentes das comunidades rurais o que compromete o desempenho salutar de atividades que foram construídas sob contextos, olhares e sujeitos diversos.

[...] Eu lembro da horta comunitária que nós plantava o cheiro verde, a couve, a cebolinha, essas coisas e repolho também nos plantamos mas hoje ela não esta igual como era... foi por falta de esforços né que ninguém quis tomar de conta e os professores largaram de mão também. (Aluno Z1, 2016, informação verbal)

³⁹ O curso Florestabilidade é um projeto de EA voltada para o manejo florestal e coordenado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com o fundo Vale desde 2012 e o seu conteúdo traz as técnicas do manejo florestal de produtos madeireiros, não madeireiros e dos serviços ambientais.

[...] O projeto da horta que surgiu junto com o projeto de reflorestamento e da arborização em 2013 com as CIJMA não tá do mesmo jeito, na época tivemos muitos benefícios e chegamos até com o cultivo de hortaliças como cheiro verde utilizar na merenda da escola e revender em Portel de tanto que deu certo e agora o Mais Educação que esta dando continuidade. (Formador Mais Educação, 2016, informação verbal).

[...] A gente passa as vezes um ano e no outro já tem que se deslocar pra outra comunidade. (Professor P1, 2016, informação verbal)

[...] Talvez por conta das mudanças de professores, um período a gente passa numa comunidade, às vezes a gente permanece, mas às vezes não. Aí vem essa mudança de escola aí fica meio complicado que existem professores que eles tão ali eles se preocupam, eles buscam tá trabalhando, tá ajudando a comunidade nessa parceria, mas tem uns que não ligam pra isso e não se preocupam, só faz o seu trabalho lá e pronto só isso, e uma das coisas que a gente se preocupava muito nesse ano que a gente trabalhou era de trabalhar esse coletivo junto com a comunidade, pro bem estar tanto da gente quanto deles moradores. (Professor P2, 2016, informação verbal)

Conforme as análises dos aspectos concernentes à prática pedagógica dos professores da comunidade em questão pode-se observar que atualmente as metodologias didáticas em evidência e execução atualmente são os trabalhos com a formação de grupos de estudos para explorar os conteúdos escolares, a partir de perguntas, exercícios, fragmentos de textos diversos com a construção de murais, painéis e cartazes sobre a temática proposta. E que os projetos de EA e as demais ações socioeducativas não são mais percebidos de forma intensa, somente restando o projeto da horta escolar e da agricultura familiar por estar vinculado ao Programa Mais Educação.

Outro aspecto retratado nas entrevistas é que a falta de uma infraestrutura adequada e de recursos para a sua viabilização também se transformam em obstáculo para a realização de situações diversas, a fala a seguir demonstra tal afirmação.

[...] A gente precisa ter um apoio né, se a gente não tiver um apoio não tem como dá o pontapé no assunto, ou seja, que a gente precisa e aí a gente sempre colabora da forma que entendemos (Líder comunitário, 2016, informação verbal) .

Aqui se verifica uma ausência de acompanhamento específico aos referidos sujeitos pertencentes ao universo ribeirinho, a fim de que os mesmos possam se relacionar com as ações empreendidas e dar continuidade nos projetos implementados. Fica claro no relato exposto que existem vontade e esforços para manter algumas ações, entretanto o apoio

logístico, financeiro e as formações suplementares para determinados assuntos não acontecem de forma frequente e contínua.

b) Parceria escola e comunidade

A relação entre a escola e a comunidade surge com bastante frequência nos depoimentos coletados, isto porque os sujeitos, em sua maioria, conseguem visualizar nas conquistas empreendidas a parceria satisfatória entre os membros que fazem a comunidade e a força da escola enquanto espaço propício à formação de saberes indispensáveis à vida.

A escola além de transmitir conhecimentos deve atuar na formação global dos seus alunos, aproximando, através de suas práticas pedagógicas, a dimensão entre o conhecer e o intervir no real (GADOTTI 2001). Os relatos a seguir ilustram a importância da parceria escola e comunidade:

[...] A conquista do poço foi uma parceria com a SEMED, a bomba os professores se reuniram e cada um juntou uma quantia e comprou e para a caixa d'água a comunidade doou as madeiras...os professores com a comunidade construíram a base e a caixa foi comprada com o recurso que é do material permanente da escola, do conselho né. (Coordenador pedagógico Unidades no campo T, 2016, informação verbal).

[...] Algumas parcerias não foram tão grandiosas, não teve aquela parceria como deveria ter, mas a SEMED contribui de forma significativa [...] mas as parcerias que estiveram fortes foi mesmo a escola e a comunidade, a escola de uma forma geral envolvendo tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico. (Professor P1, 2016, informação verbal).

A forte influência da parceria escola e comunidade nas diversas ações empreendidas se assemelham as análises de Guimarães 2012 quando ressalta que o ambiente escolar não se limita no seu espaço físico e geográfico apenas, ele é amplo e dinâmico. À medida que sua (re)construção e seu redimensionamento acontecem nas vivências e experiências realizadas entre seus atores e sujeitos- esse movimento de complexidade das relações interiores é a representação da educação fundada na perspectiva crítica, e ainda fala

(...) É esse o seu ambiente de educador, que se movimenta dentro do real; que nos mostra os limites e o ideal; que descortina as possibilidades; que estabelece relações entre o micro e o macro; entre o local eo global. É o ambiente de realização de sua práxis, de participação no processo de conscientização individual e coletivo (P.144-145).

Sendo assim, a educação ambiental, deve se direcionar, sobretudo para a formação humana através da promoção simultânea da participação dos grupos e sujeitos sociais na melhora do ambiente; na autonomia de decisão dos grupos no que se refere á alternativas baseadas na sustentabilidade; ao direito á informação e a expressão livre dos seus anseios; a modificação de atitudes e a obtenção de habilidades específicas e por fim a reflexão dos problemas sócios ambientais vivenciados. (LOUREIRO, 2014)

5 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A possibilidade de pesquisar sobre as possíveis ações socioeducativas resultantes do processo das CIJMA nos diferentes cenários da Amazônia Paraense, em espaços diversificados por seu contexto histórico, cultural, social, econômico e geográfico se revelam como uma experiência capaz de elucidar e dar visibilidade as significativas práticas socioambientais realizadas nesses espaços, possibilitando conhecer e discutir, a partir das observações e das falas dos sujeitos entrevistados, suas percepções frente aos efeitos de tais ações para a comunidade escolar em questão.

Enfatiza-se nesse estudo de caso as Conferencias Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente: uma análise das ações socioeducativas voltadas a educação ambiental nos diferentes cenários da Amazônia Paraense. E tendo por objeto de pesquisa as contribuições das CIJMA para a consolidação de ações socioeducativas de EA no período de 2013 á 2015 em dois espaços educativos, a saber a Escola Regina Coeli Silva e Souza no município de Ananindeua/PA a representar o cenário urbano; e a segunda é a Escola Municipal São Benedito no Município de Portel á representar o cenário ribeirinho/rural.

A pesquisa apresentou por problematização como a participação nas CIJMA, das escolas participantes no Estado, potencializou práticas de EA na proposta pedagógica dessas escolas já mencionada. Para isso, elencamos como objetivos específicos o de analisar como as ações resultados da CIJMA propiciam a consolidação de projetos de EA, bem como evidenciar os atores sociais que participam dessas experiências; e analisar como as ações socioeducativas com ênfase na EA afetam a comunidade escolar.

Desta forma, a análise geral dos resultados da pesquisa junto a comunidade escolar da instituição de ensino urbano, a escola Regina Coeli, leva-nos a apresentação das seguintes conclusões relacionadas à questão central desse estudo: a) Na escola Regina Coeli Silva e Souza a participação nas mobilizações e seletivas das CIJMA vieram potencializar e dar sentido amplo ao trabalho já realizado no espaço, um desses exemplos foi à inserção da COM-VIDA como instrumento balizador para que projetos de EA tenham força e voz na instituição; b) vincular e articular tal mecanismo com outros programas na instituição, como exemplo o Programa Mais Educação, é uma estratégia que converge para a dimensão interdisciplinar, a qual é capaz de perpassar por saberes, conhecimentos, vivências múltiplas na escola, na comunidade e no seu entorno (GADOTTI, 2001); c) Um apego à concepção ecológico-preservacionista, a qual enaltece elementos do meio natural como a preservação, à poluição e o não jogar o lixo. Esse é um discurso forte na fala dos entrevistados, o qual

precisa ser redimensionado na tentativa de compreender que o fazer ambiental se articula com outras dimensões; d) As atividades e ações de EA no currículo escolar acontecem como atividades extracurriculares vinculadas á Com-Vida e desta forma, ocorrem de maneira contínua e de forma diversificada com a participação de professores, alunos, gestores, coordenadores pedagógicos e agentes da limpeza; E são considerados entraves para melhor desenvolvimento das ações propostas o enfraquecimento das práticas pedagógicas, o desestímulo dos profissionais frente á política de desvalorização do servidor da educação pública no Estado e a precarização das instalações que abrigam as escolas públicas.

Contrastando em alguns pontos com a escola de contexto urbano, a análise geral dos resultados de pesquisa junto a comunidade escolar da instituição de ensino ribeirinho/rural, a Escola Municipal São Benedito leva-nos a apresentação das seguintes conclusões relacionadas à questão central desse estudo: a) As atividades de EA no currículo escolar ocorrem de maneira pontual com foco na compreensão e associação de questões ambientais e questões sociais como forma de construir alternativas sustentáveis á comunidade em geral e envolve a participação de professores, alunos e a comunitários; Há o desconhecimento da comunidade escolar em torno do significado da COM-VIDA; Articula-se questões naturais e sociais para geração de benefícios á comunidade no que diz respeito a melhoria do seu bem estar e da qualidade de vida; Há predominância fortalecida da parceria escola e comunidade; A descontinuidade das ações socioeducativas iniciadas no período das CIJMA estão relacionadas a dificuldade de implementação dos projetos, a precariedade das instalações físicas , a falta de recursos pedagógicos e a instabilidade de permanência dos docentes nas comunidades rurais;

Percebe-se em ambos os espaços escolares que a materialização das ações e/ou projetos de educação ambiental, oriundos da CIJMA, se consolidaram na proposta pedagógica e no cotidiano dos sujeitos envolvidos de maneira diversificada. Entretanto na escola de contexto urbano apesar de existir uma melhor estruturação das ações a partir da Com-Vida e demais recursos utilizados para tornar o espaço educador sustentável, porém a perspectiva conservadora de EA ainda esta fortemente presente nas práticas e nas falas dos sujeitos envolvidos. Esse fato faz nos pensar que a escola necessita rever e redimensionar tais práticas com vistas ao estímulo de um saber ambiental mais crítico e emancipatório.

A escola de contexto rural/ribeirinho não possuem a Com-Vida e os recursos disponíveis no espaço são restritos e limitados para o desenvolvimento de ações diversificadas, todavia a concepção de educação ambiental para a conservação dos recursos naturais transita

lado a lado com as questões de interesses coletivos relacionados aos problemas sociais, econômicos e culturais que os afetam.

O trabalho de educação ambiental junto à comunidade rural/ribeirinha São Benedito é percebida como de fundamental importância, haja vista os mesmos sujeitos que são moradores também são comunitários, pais e mães de alunos e sobretudo são alunos e logo, possuem valiosas contribuições e experiências com e no meio natural, o qual residem. Desta forma, estas comunidades reconhecem os problemas ambientais vivenciados e conhecem as responsabilidades individuais e coletivas, e além disso, apresentam motivações e esforços em construir novas alternativas capaz de responder satisfatoriamente as melhores condições, no que tange a conservação e a manutenção dos recursos naturais disponíveis.

Além da conservação e manutenção, da conscientização e a sensibilização, a Educação Ambiental sob uma perspectiva crítica e transformadora, deve transcender tal postura e proporcionar as pessoas condições de analisarem as suas realidades, de se posicionarem de forma crítica, e estabelecendo-se como parte indissociável da natureza a fim de compreender as questões ambientais como questões sociais.

A educação ambiental crítica e emancipatória assume essa multiplicidade de possibilidades de aproximação e diálogo com relações diversas, com os saberes e práticas distintos, porém nem tampouco mais importante ou menos importante, todas (relações, saberes e práticas), seja ela concentrada em localidades urbanas ou concentradas em regiões afastadas das metrópoles, como das comunidades rurais e ribeirinhas constituem-se como reflexo da realidade histórico-social e cultural dos sujeitos amazônicos e ressignifica-las através de eventos como a CIJMA se traduz em uma dimensão precípua para o processo de construção de novas políticas de EA direcionadas para a região.

Com base nos estudos desenvolvidos sobre Políticas Públicas, educação ambiental e as práticas pedagógicas empreendidas nas escolas que participaram das CIJMA, destaca-se que umas das contribuições foi constatar a dinâmica por qual passam escolas, tão diferentes entre si, entretanto pertencentes ao cenário amazônico. Escolas que carregam experiências e práticas pedagógicas diversas e que compartilham do desafio diário, que se impõe à educação escolar, para implementar um trabalho eficaz em torno da educação ambiental em comunidades urbanas e comunidades rurais/ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

- AGENDA 21 BRASILEIRA: ações prioritárias. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- ANANINDEUA. Portal da Prefeitura. Disponível em: < [http://www. Ananindeua.pa.gov.br/](http://www.Ananindeua.pa.gov.br/)>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- ANDREOLI, V. M; ANACLETO, Adilson. Compartilhando saberes: os conhecimentos tradicionais e a educação ambiental. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - EPEA, 9., 2006, Guarapuava, PR. **Anais...** Guarapuava, PR, 2006.
- ARAÚJO, Claudionor Ferreira. MACHADO, Carlos Roberto da Silva. Estado Capitalista, Políticas Públicas e Reprodutivismo Educacional. **Revista Dialectus**, ano 1, n. 2, p. 173-187, jan./jun. 2013.
- ARRUDA, R. S. V. Populações Tradicionais e a proteção de recursos naturais em unidades de conservação. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 79-93, 1999.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TECNICAS- ABNT. **NBR ISO 26000:** diretrizes sobre responsabilidade social. Rio de Janeiro, 2010.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2007.
- _____. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Disponível em:< www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- BECKER, B.K. **Amazônia:** geopolítica na virada do III milênio. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BOCHNIAK, Regina. O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Coord.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 13. ed, rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução á teoria e aos métodos. [S .l.]: Porto, 1994. p. 44.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. **Documentos técnicos da II Conferência Nacional do Meio Ambiente**. Brasília, DF: Agenda 21, 2006.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. 2013-2014.

CABRAL NETO, Antônio; MACEDO FILHO, Francisco Dutra de. O Estado e o dever de proteção ao meio ambiente: A importância da participação social na formulação, execução e avaliação de políticas ambientais. In: Neto, Antônio Cabral; Filho, Francisco Dutra de Macedo; BATISTA, Maria do Socorro da Silva (Org.). **Educação Ambiental caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

CAMPOS, Simone Martinoli Madeira. **Espaço nacional e Amazônia**: a concepção do Estado Brasileiro. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/martinoli04-amazonia/Espaco-nacional-e-Amazonia.pdf> Acesso em: 24 mar. 2016.

CANCIAN, Renato. **Estado do bem-estar social**: história e crise do welfare state. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CANALI, H. H. B. Educação do campo: construindo novas referências. In: _____. SILVA, G. P. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: uma experiência. Belém: EDUFPA, 2007. p. 37-49.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado (base e superestrutura, relações e mediações)**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, Cortez: autores associados, 1986.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. O sujeito ecológico e identidade social: a juventude nas trilhas da reinvenção de si e da política. In: BRASIL. **Órgão gestor da política nacional de educação ambiental. Juventude, cidadania e meio ambiente**: subsídios para a elaboração de políticas públicas. Brasília, DF: UNESCO, 2006. (Serie Documentos técnicos, n. 9).

CASTRO, Edna. Estado e políticas públicas face à globalização e à integração de mercado. **Revista da ANPEC**, Brasília, DF, v. 4, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

CODATO; PERISSINOTO. Marx e seu legado para a teoria contemporânea do Estado capitalista. **BIB**: São Paulo, n. 70, p. 31-50, 2º Semestre, 2010.

COLETIVO JOVEM/PA. **Relatório de atividades do coletivo jovem Pará na III CNIJMA Etapas Precedentes e Etapa Nacional**. Belém, 2009.

CIJMA. **Relatório Final da III edição**: mudanças ambientais globais. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br>>. Acesso: 20 jan. 2015.

_____. **Relatório final da II edição**: vivendo a diversidade na Escola 20 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br>>. Acesso: 20 dez. 2015.

_____. **Relatório Final da I edição**: vamos cuidar do Brasil. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br>>. Acesso: 20 nov. 2015.

CONFERÊNCIA das nações unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento humano. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O. (Org.). **Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, A.C.G. O adolescente como protagonista. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. **Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento**. Brasília, DF, v.1, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política. A dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, Carlos Alberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, autores associados, 1986

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, n. 88, dez. 2010.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

EDUCAÇÃO Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. (Org.). HENRIQUE, Ricardo et. al. Brasília, DF; MEC, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Sandra Cristina Santiago; ARUJO, Maria Ludetana. Políticas Públicas de Educação Ambiental no Estado do Pará: Trinta anos de uma trajetória. In: SILVA, Marilena Loureiro da. (Org.). **Políticas e práticas de educação ambiental na Amazônia**: das Unidades de conservação aos Empreendimentos Econômicos. Belém: UFPA; GEAM, 2014.

GONÇALVES, Rosiane. **Entre o discurso oficial e as práticas efetivas**: a educação escolar dos Tembé-Tenetehara do alto rio Gurupi-Pa. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado de Antropologia)- Departamento de antropologia, Centro de Filosofia e Ciências humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

GOVERNO FEDERAL. **Seção Participação Social no Portal do Governo Brasileiro**. 2007. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/participacao_popular/publicacoes/conferencias/> Acesso em: 20 dez. 2014.

GUARESCHI, N. et al. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. (Org.). **Violência, gênero e Políticas Públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

_____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

_____; RODRIGUES, Jessica Nascimento. Políticas públicas e educação ambiental na contemporaneidade: uma análise crítica sobre a política nacional de educação ambiental (PNEA). **Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental**. Rio Grande. v.15, 2010.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). Teoria social hoje. In: ALEXANDER, Jeffrey. **A importância dos clássicos**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, v. 3, 2000.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

IBGE. **Indicadores Sociais Municipais**: uma análise dos resultados de censo demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadore_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISA SOCIAIS E DO AGRONEGÓCIO. Escolas Esquecidas: Escolas Rurais Brasileiras sem infraestrutura mínima adequada. Observatório das desproteções sociais no campo. [S.l.], 2014.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003.

KOLOGY, Andressa; ROSA, Carla Buhner Salles; DANUTAS. C. Luiz. Relações entre estado e sociedade civil: reflexões sobre perspectivas democráticas. **Revista AURORA**, ano 5, n. 8. ago. 2011.

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS. J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2. ed. Brasília, DF: IBAMA, 2002. p. 159-196.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza de, (Org.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico, São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O cinismo da reciclagem: o significado Ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a Educação Ambiental. In: CASTRO, Ronaldo Sousa D. LAYRARGUES, Phillppe Pomier. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo. CORTEZ, 2005. 179 – 220.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Venezuela. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Debora; Deborah. POZZOBON, Jorge. Amazônia socioambiental. Sustentabilidade ecológica e diversidade social. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 19, n. 54, maio/ago. 2005.

LIMA. José Júlio; CARDOSO, Ana Claudia; MESQUITA, Fernando. **Observatório das Metrópoles**. [S. l.]: IPPUR; UFRJ; UFPA; FASE, 2005.

LOCATELLI, Selecina Henrique. **Plano Amazônia Sustentável**: uma nova concepção estatal de desenvolvimento para a Amazônia? 107f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2009.

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

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental Brasileira**. Brasília, DF: MMA, 2004.

_____. Sustentabilidade e educação: em defesa da educação ambiental no Brasil. In: SILVA, Marilena Loureiro da (Org.). **Políticas e práticas de educação ambiental na Amazônia**: das Unidades de Conservação aos Empreendimentos Econômicos. Belém: UFPA; GEAM, 2014.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Carlos Frederico B. Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. **R. Educ. Pública**, Cuiabá, v. 23 n. 52 p. 105-129, jan./abr. 2014.

LUDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MACHADO, Aquidaban F. Políticas Públicas no Estado do Bem-estar social e no neoliberalismo: Alguns Aspectos. **Revista Direito em Debate**, Rio Grande do Sul, ano 11, n. 20, jul./ dez. 2003.

MEC; SECADI. Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade. **Cadernos SECADI**, Brasília, D.F, n. 1, mar. 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - MMA. **Lei n. 9.795/1999**. Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. e apr. São Paulo: Hucitec, 2006.

NAVARRO, Vicente. **Produção e estado de bem-estar. O contexto político das reformas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000100007> Acesso: 15 abr. 2016.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. **Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais**: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. 139 f. 2006. Dissertação (Mestrado), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Robson Quintino de. CARLEIAL, Liana Maria da Frota. **Desenvolvimento amazônico**: uma discussão das políticas públicas do estado brasileiro. Disponível em: <<http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/90/html>> Acesso: 13 jan. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

ONU. **A Rio+20 em números**: avaliação ecossistêmica do milênio. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/rio20-em-numeros>. Acesso: 4 maio, 2015.

PARÁ. **Portal do Governo do Estado do Pará**. Disponível em: < <http://www.pa.gov.br/> >. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Relatório da I Conferência Estadual Infante Juvenil pelo Meio Ambiente**. Belém: SEDUC, 2008.

_____. **Relatório da II Conferência Infante Juvenil pelo Meio Ambiente**, Belém: SEDUC, 2013.

PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PESCI, Rubem. A Pedagogia da Cultura Ambiental: do Titanic ao Veleiro. In: LEFF, Enrique. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PINTO, Celi R. J. As Conferências Nacionais no governo Lula: Limites e possibilidades da construção de uma esfera pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS., 2006, Caxambu. **Anais...**, Caxambu, out. 2006.

PLÁCIDO, P.de O.; GUIMARÃES, M. Considerações sobre Educação Ambiental, empresas e escolas: ressignificando trajetórias pela perspectiva crítica. In: Silva, M.L(Org.): **Políticas e práticas de educação ambiental na Amazônia**: das Unidades de Conservação aos Empreendimentos econômicos. Belém: UFPA; GEAM, 2014.

PLANO de desenvolvimento territorial sustentável do Arquipélago do Marajó, 2007-Grupo Executivo Interministerial do Decreto Presidencial 26/07/2007 e Grupo Executivo do Estado do Pará para o Plano Marajó criado pelo Decreto Estadual. Belém, 2007.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2013**. Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDHglobais>>. Acesso em: 15 Jan. 2015.

_____. **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011**. Sustentabilidade e Equidade: um futuro melhor para todos. Disponível em: Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/>>. Acessado em: 14 jan. 2016.

_____. **Relatório Nacional de Acompanhamento ODM. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Brasília, DF, maio, 2014.

PORTEL. Prefeitura Municipal. SEMED. **Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense** -SIGERP. Portaria n. 8, de 7 out. 2014.

_____. Município do Pará. **IDEB 2013**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

PRATES, Rodolfo Coelho. BACHA, José Carlos Caetano. Os processos de desenvolvimento e desmatamento da Amazônia. **Revista Economia e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 3, 43, p. 601-636, dez. 2011.

REZENDE, Tadeu Valdir Freitas de. **A conquista e a ocupação da Amazônia Brasileira no período colonial**: a definição das fronteiras. 2006. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Paulo Silvino Jr. **Diferentes tipos de desemprego**: Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/diferentes-tipos-desemprego.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SANTOS, A. S. R. dos. **Educação ambiental e o poder público**. 2000. Disponível em: <<http://www.aultimaarcadenoe.com.br/educacao-ambiental/>> Acesso em: 21set. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. (Org.). **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A globalização e as ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Flávio Reis dos. **Banco Mundial e gerenciamento da educação brasileira**. Disponível em: < <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/banco-mundial-gerenciamento-educacao-brasileira.htm>> Acesso em: 12 abr. 2016.

SECRETARIA GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - SGPR. **Informativo Participação social**. abr. 2006. Disponível em: < www.secretariageral.gov.br/participacao_social/conferencias>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SHRIVASTAVA, P. The role of corporations in achieving ecological sustainability. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 4, p. 936-960, 1995.

SILVA, Marilena Loureiro da. **Educação Ambiental e Cooperação Internacional na Amazônia**. Belém: NUMA; UFPA, 2008.

_____. Marilena Loureiro da. NASCIMENTO, Ana Lúcia Cardoso do. **Entrelaces de Educação e Meio Ambiente por entre Estradas Amazônicas: o caso do programa de educação ambiental para o asfaltamento da BR 230 (Transamazônica)**. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT6-769-829-0120630214919.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. Marilena Loureiro da. A educação ambiental e suas contribuições para a sustentabilidade da região amazônica: um estudo sobre as experiências desenvolvidas na floresta nacional do tapajós. **INTERAÇÕES**, n. 11, 2009. p. 122-152.

SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. **O estado em MARX e a teoria ampliada do estado em gramsci**. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT2/gt2m5c5.pdf> > Acesso: 20 dez. 2015.

SILVA, Grace Kelly do Rosário Da. **Transformações socioambientais na comunidade de Dom Manuel - Barcarena/Pa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará. 2013.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOTERO, J. P.; SORRENTINO, M. A educação ambiental como política pública: reflexões sobre seu financiamento. In: V ENCONTRO ANUAL da ANPPAS, **Anais- GT**, 2010. Disponível em: < anppas.org.br >. Acesso em: 10 dez. 2014.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Elisa Claudete Serrão de. **Violência urbana e clima escolar**: estudo das percepções dos autores sociais em escola pública-Ananindeua/Pa. 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade da Amazônia, Belém, 2010.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: suateoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TAVARES, Maria Goretti da Costa. A Amazônia brasileira. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 29, número Especial, p. 107 - 121, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **Relatório Analítico do Marajó**. Belém: ICSA, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto alegre: Bookman, 2015.

ZACARIAS, Rachel. “Sociedade de consumo”, ideologia do consumo e as iniquidades socioambientais dos atuais padrões de produção e consumo. In: LOUREIRO, C.F; LAYRARGUES, P.P; CASTRO, Ronaldo de Souza (Org.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.