



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

REJANE COSTA DOS REIS

**POLÍTICAS E TENSÕES ENTRE O PORTO E O ESPAÇO ESCOLAR EM
VILA DO CONDE – BARCARENA/PA.**

**BELÉM – PARÁ
2013**



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

REJANE COSTA DOS REIS

**POLÍTICAS E TENSÕES ENTRE O PORTO E O ESPAÇO ESCOLAR EM
VILA DO CONDE – BARCARENA/PA.**

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 de exigência para a qualificação de mestrado em Educação.

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

BELÉM – PARÁ
2013

REJANE COSTA DOS REIS

**POLÍTICAS E TENSÕES ENTRE O PORTO E O ESPAÇO ESCOLAR EM
VILA DO CONDE – BARCARENA/PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito de exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Defesa: Belém, 13 de Maio de 2013

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Marilena Loureiro da Silva
Universidade Federal do Pará/UFPA
Instituto de Ciências da Educação/ICED
Orientadora

Prof.^o Dr. Gilmar Pereira da Silva
Universidade Federal do Pará/UFPA
Instituto de Ciências da Educação/ICED

Prof. Dr. Carlos Frederico Loureiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ

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

Reis, Rejane Costa dos, 1980-
Políticas e tensões entre o porto e o espaço
escolar em Vila do Conde - Barcarena/PA. /
Rejane Costa dos Reis. - 2013.

Orientadora: Marilena Loureiro da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2013.

1. Educação ambiental - Vila do Conde (PA).
2. Educação e Estado - Vila do Conde (PA). 3.
Ambiente escolar - Vila do Conde (PA). I.
Título.

CDD 22. ed. 363.7098115

DEDICATÓRIA

Ao meu querido Avô Olivar Costa (*in memoriam*)

Ao meu querido esposo Carlos Alberto, pelo amor a mim dedicado.

A minha família que vive na torcida para que meus sonhos se realizem; em especial minha irmã, amada, Kátia Reis pela confiança a mim depositado.

À minha amada e adorável avó, Maria José, que sempre nos aconselhou e acarinhou.

As minhas amigas Grace Kelly, Aldenira Freitas e Priscila Garcia.

AGRADECIMENTOS

Á Deus, razão pela qual existimos e tudo acontece. Por sua misericórdia a mim concedida nas horas de aflição. Te agradeço meu Deus!

Á Carlos Alberto, por ter me compreendido nos momentos ausentes e, pelas palavras de incentivo para não desanimar.

A minha mãe, Iracema Costa pelas horas de joelhos dobrados intercedendo por mim.

A minha querida mãezinha D^a. Fátima Mendes por ser mãe, amiga em todos os momentos, muito obrigada.

Á Katia Reis, Ana Karoline e Davi, meus amados, obrigada por fazerem parte de minha vida; obrigada por serem pacientes comigo.

As minhas irmãs Sheila Catarina, Joseane Reis, obrigada por me socorrerem nas horas em que chamei.

Ao meu cunhado, Édson Félix, por acreditar em mim.

Á Grace Kelly, amiga amada por compartilhar comigo das angústias e alegrias, obrigada amiga.

Ao meu amigo João Júnior pelo carinho a mim dedicado todos esses anos.

As amigas Débora Costa, Aldenira Freitas, Priscila Garcia, Izabelle Lucas obrigada por fazerem parte do meu rol de amizades, sinto-me privilegiada por tê-las fazendo parte de minha vida.

A prof^a. Marilena Loureiro pela gentileza e profissionalismo com o qual orientou este trabalho; por ter acreditado nesta pesquisa e ter contribuído para que ela acontecesse; muito obrigada pelos anos de experiência ao seu lado fazendo parte de um Grupo de pesquisa que é referência em Educação Ambiental na região norte.

A prof^a. Maria Ludetana que com sua alegria, espontaneidade, seriedade e muito conhecimento, a qual abraça a todos fazendo a vida mais leve, mas com toda a competência necessária para desenvolver as mil e uma ações que precisam ser realizadas.

A prof^a. Ana Lídia pelo respeito, seriedade e competência com a qual vem conduzindo os trabalhos do qual participo.

Ao professor Gilmar Pereira, que nas aulas do mestrado demonstrou respeito para com a turma e, contribuiu de forma significativa nas discussões teóricas alí realizadas, muito obrigada.

Ao professor Frederico Loureiro pelos anos dedicados aos estudos na área ambiental e, por socializar com o mundo de seu olhar crítico, permitindo assim que possamos dialogar com os múltiplos discursos contraditórios existentes em nossa sociedade, muito obrigada.

As bolsistas do Porto de Belém, Dhayana, Mônica, Nelma e em especial a Liliam Medeiros; a todas, obrigada pelas orações.

A todos do grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente – GEAM

A todos da Escola Wandick Gutierrez em Vila do Conde, por terem me recebido tão bem e, terem contribuído para esta pesquisa. Meus agradecimentos sinceros.

A equipe do Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde, em especial ao Hilário Vasconcelos e Anayse Santos, pelas contribuições durante as entrevistas da pesquisa.

A Gerência de Meio Ambiente da Companhia Docas do Pará, nas pessoas de Margarida Azevedo e Elieth Miranda, obrigada por gentilmente responder ao questionário.

Á todos da turma de mestrado de 2011 do Instituto de Educação da UFPA da linha de Políticas Públicas, obrigada pelas contribuições teóricas e pelo companheirismo da turma, em especial a José Domingues, Mauro, Antônilda, Simone, Sônia e Grace Kelly.

O senhor é o meu pastor e nada me faltará. Deitar-me faz em verdes pastos, guia-me mansamente a águas tranquilas. Refrigera minha alma; guia-me pelas veredas da justiça, por amor do seu nome. Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da morte, não temerei mal algum, porque tu estás comigo; a tua vara e teu cajado me consolam. Preparas uma mesa perante mim na presença de meus inimigos, unges a minha cabeça com óleo, o meu cálice transborda. Certamente que a bondade e a misericórdia me seguirão todos os dias da minha vida; e habitarei na casa do senhor por longos dias.

Salmo 23

RESUMO

O presente texto apresentará um estudo realizado na escola Wandick Gutierrez em Vila do Conde, no município de Barcarena no estado do Pará. O objetivo é compreender de que forma se materializa as práticas de educação ambiental no contexto escolar a partir da inserção do Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde – PROSPRS realizado em parceria pela Universidade Federal do Pará- UFPA, através do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Meio ambiente- GEAM e a Companhia Docas do Pará – CDP, no período de 2011 a 2012. O referencial teórico metodológico amparou-se no materialismo histórico dialético em uma perspectiva da educação ambiental crítica; esta contou com a análise de documentos relacionados ao programa, bem como documentos da escola e, revisão de literatura e vivências no cotidiano da escola pesquisada. A pesquisa contou com entrevistas semiestruturadas direcionadas a direção da escola, professores e coordenação pedagógica; aplicação de questionários, junto a alunos, responsáveis de alunos, equipe do programa e a CDP. Alguns dos autores que nos auxiliaram para a compreensão do contexto estudado foram: Marx (1967, 1998) Frederico Loureiro (2005, 2007), Marilena Loureiro (2007), Saviani (2006), Paulo Freire (1996, 2000), Frigotto (2012) Oliveira (2005), dentre outros. A pesquisa oportunizou perceber que nos discursos dos sujeitos entrevistados e, na leitura dos relatórios do PROSPRS houve tentativas de relacionar as ações do programa a partir da realidade concreta da comunidade da Vila do Conde; as ações desenvolvidas pelo programa acabaram por desencadear vivências/percepções ambientais nos sujeitos escolares ainda não vividas por estes, a exemplo a construção de hortas e compostagem no ambiente escolar, no entanto, compreendo que tais discursos ainda necessitam de conhecimentos mais aprofundados do próprio fazer ambiental. Contudo, as ações ambientais que se iniciaram no ambiente escolar Wandick Gutierrez são relevantes para uma discussão reflexiva crítica para todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Educação Ambiental; práticas pedagógicas; problemas ambientais.

ABSTRACT

This paper will present a study on school Wandick Gutierrez in Vila do Conde, in Barcarena in the state of Pará. The goal is to understand how it materializes practices of environmental education in the school from the insertion of Knowledge and Program Social Responsibility practices in school Wandick Gutierrez: social and educational activities in the neighborhoods surrounding the Port of Vila do Conde - PROSPRS conducted jointly by the Federal University of Pará-UFPa through the Research Group on Education, Culture and Environment-GEAM and Company Para Docks - CDP for the period 2011-2012. The theoretical framework is bolstered by historical materialism dialectical perspective of critical environmental education and this included the analysis of documents related to the program, and school documents, and review of the literature and experiences in everyday school studied. The research involved semi-structured interviews directed the school management, teachers and pedagogical coordination; questionnaires, with students, responsible students, program staff and CDP. Some of the authors who helped us to understand the context studied were: Marx (1967, 1998) Frederico Loureiro (2005, 2007), Marilena Loureiro (2007), Saviani (2006), Paulo Freire (1996, 2000), Frigotto (2012) Oliveira (2005), among others. The survey provided an opportunity to realize that in the discourse of the interviewees, and in reading the reports PROSPRS been attempts to relate the actions of the program from the concrete reality of the community of Vila do Conde, the actions taken by the program eventually trigger experiences / perceptions environmental subject in school is not experienced by those, like the construction of gardens and composting at school, however, I understand that such discourses still require deeper knowledge of their own making environment. However, the environmental actions that began in the school environment Wandick Gutierrez are relevant to a discussion reflexive critical for all individuals involved in this process.

Keywords: Environmental Education teaching practices; environmental problems.

LISTA DE SIGLAS

ALBRAS - Alumínio Brasileiro S/A.

ALUNORTE - Alumina do Norte do Brasil.

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica.

ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

ASPLAN- Assessoria de Planejamento.

CDP- Companhia Docas do Pará

CERTIFIC- certificação profissional.

CIMA- Comissão Brundtland.

CNI- Confederação Nacional das Indústrias.

COED- Conselho Temático de Educação.

CONAMA- Conselho Nacional de Meio Ambiente.

EA- educação ambiental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

GEAM- Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Meio Ambiente.

IBASE- Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

ICED- Instituto de Ciências da Educação.

ICED- Instituto de Ciências da Educação.

IDEB-Índice de Desenvolvimento Básico.

IDESP- Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará

INEP- Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

LDB- lei de Diretrizes e bases.

MCT- Ciência e tecnologia.

MEC- Ministério da Educação.

MMA- Ministério do Meio Ambiente

MRN- Mineração Rio Norte.

NUMA- Núcleo de Meio Ambiente.

ONU- Organizações Unidas.

OPEP- Organização dos Países exportadores do petróleo.

OTP- Organização do Trabalho Pedagógico.

PBM- Plano Brasil Maior.

PCN- problemas socioambientais vivenciados pelos alunos.

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação.

PEA- Programa de Educação Ambiental

PGRS- Gerenciamento de Resíduos Sólidos.

PIB- produto Interno Bruto.

PND- Planos Nacionais de Desenvolvimento.

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROEJA- Programa de Educação de Jovens e Adultos.

PROFEA- Programa Nacional de Formação de Educadoras Ambientais.

PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

PRONEA- Política Nacional de Educação Ambiental.

PVC- Porto de Vila do Conde.

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem.

SER- Responsabilidade Social Empresarial

SESI- Serviço Social da Indústria.

UFPA- Universidade Federal do Pará.

UNESCO - União da Consciência Unida.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – produto interno bruto	p.59
Quadro 02 –Setor industrial	p. 59
Quadro 03 - evolução do valor adicionado - VA (r\$ 1.000,00) da indústria segundo município de Barcarena/PA no período de 1999-2009	p.60
Quadro 04 - proposta CNI/1998	p.71
Quadro 05 - alguns projetos/programas desenvolvidos pelo MEC.	p.72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Sobre os problemas socioambientais que ocorrem na Vila do Conde na percepção da comunidade de Vila do Conde/Barcarena-Pa.	p. 55
Gráfico 02– Percepção da CDP no olhar da comunidade de Vila do Conde/Barcarena-Pa.	p. 56
Gráfico 03 – sobre a evolução do Ideb no município de Barcarena/PA.	p.62
Gráfico 04 – sobre a evolução do Ideb na escola Wandick Gutierrez, no distrito de Vila do Conde no município de Barcarena/PA.	p.63

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Convite para a semana do Meio ambiente	p.111
Figura 02 - Cartaz de convite para a participação das ações do programa	p.112
Figura 03 - cartilha confeccionada pelos alunos da escola Wandick Gutierrez	p.112
Figura 04 - Logo marca do programa escolhido pelos alunos, professores e funcionários da escola.	p.113

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Rua Santarém de Vila do Conde	p.58
Imagem 02 - Alunos e o professor ministrante durante a oficina de grafite.	p.106
Imagem 03 - Alunos durante a oficina de grafite, grafitando o muro da	p.107

escola.

Imagem 04 - Alunos, professores e serventes da escola no primeiro dia da implantação do jardim da escola.	p.107
Imagem 05 - Alunos realizando a manutenção do jardim da escola.	p.108
Imagem 06 - Alunos preparando a terra para o plantio na horta da escola	p.109
Imagem 07 - Alunos preparando a terra para o plantio na horta da escola	p.109
Imagem 08 - Alunos com o professor ministrante do curso de compostagem	p.110
Imagem 09 - Alunos pondo em prática a aprendizagem teórica do curso de compostagem	p.110
Imagem 10 - Bolsista do programa realizando a divulgação das ações nas salas de aula.	p.111
Imagem 11 - Frente da escola Wandick Gutierrez	p.116
Imagem 12 - Quadra da escola Wandick Gutierrez	p.116
Imagem 13- Usina de compostagem após sua construção.	p.120
Imagem 14 - Usina da Escola meses depois de sua construção	p.121
Imagem 15 - Professores, coordenadores, pessoal de apoio, direção e equipe do PROSPRS.	p.122
Imagem 16 - alunos realizando a limpeza da parede da escola.	p.122
Imagem 17 - Alunos realizando a pintura no muro da escola	p.123
Imagem 18 - Professor sensibilizando os alunos da importância da coleta seletiva.	p.133
Imagem 19 - Coordenador pedagógico e uma assistente administrativa da escola.	p.141
Imagem 20 - Alunos e professores realizando o preparo da terra para a jardinagem	p.141

LISTA DE TABELAS

- Tabela 01 – com os maiores investimentos em projetos no Brasil – somente no estado do Pará. p. 50
- Tabela 02 - Vínculos Empregatícios por Escolaridade segundo município de Barcarena em 2010. p.61
- Tabela 03 – dados de 2005, 2007 e 2011 e, metas a serem alcançadas até 2021 no município de Barcarena/PA. p. 63
- Tabela 04 – dados de 2009 e 2011; metas a serem alcançadas até 2021 da escola Wandick Gutierrez do distrito de Vila do Conde no município de Barcarena/PA. p.63
- Tabela 05 – dados de 2007, 2009 e 2011; metas a serem alcançadas até 2021 da escola Municipal de Ensino Fundamental Bairro Industrial no município de Barcarena/PA. p.64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1- O AMBIENTE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.	36
1.1 – Mudanças quanto à percepção e o uso da natureza	36
1.2 – Uma política de Desenvolvimento Regional às avessas: o caso de Vila do Conde.	46
2 – RESPONSABILIDADE SOCIAL E O EMPRESARIADO	66
2.1. – O empresariado industrial e suas implicações nas políticas educacionais.	67
3 - UM CAMINHAR NAS TRILHAS DO FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES.	83
3.1 – A EA no Estado do Pará	88
3.2 – A Educação Ambiental no cenário escolar a nível nacional e no estado do Pará.	89
3.3 - A Educação Ambiental transformadora no contexto das práticas pedagógicas escolares.	99
4 – O PROGRAMA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E A ESCOLA WANDICK GUTIERREZ.	103
4.1 – Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde - PROSPRS	104
4.2 – As entrevistas e análise dos dados	117
4.2.1 – Entrevista junto ao pessoal de apoio dos serviços gerais e atendente de portaria da escola Wandick Gutierrez.	145
4.2.2 – Entrevista com os alunos, e sondagem junto aos responsáveis dos alunos.	147
4.3 - Algumas aproximações conclusivas	153
Referências	157

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA), como 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, assim como para a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente, contribui para uma ação emancipadora (Loureiro, 2005).

Neste sentido, a EA no ambiente escolar se expressa como um campo de ação política, onde a esfera educativa precisa concentrar esforços e através de propostas de intervenções pedagógicas, lançar-se ao desafio e enfrentar a realidade que cada vez mais se apresenta tão complexa quanto os problemas que atingem toda a sociedade, sejam estes problemas de ordem social, econômica ou política. (Libâneo, 2002).

Na Política Nacional de Educação Ambiental instituída pela Lei nº 9.795/99 sobre a definição da EA diz que:

Art. 1º. Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, 1999).

Nesta perspectiva de EA, que possibilite a construção de valores e atitudes coerentes para a preservação e conservação do meio ambiente, o espaço escolar tornou-se um forte aliado à aprendizagem ambiental. Por isso: “tem sido cada vez mais importante compreender a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola” (LIBÂNEO, 2004. p. 32).

A EA se constitui como fator fundamental para discussões e reflexões sobre as transformações sociais; transformações que segundo Marx (1977) para que elas ocorram se faz necessário que o homem enquanto um ser capaz de mudar/alterar seu ambiente tenham de forma coletiva a consciência e a solidariedade. E, neste contexto ocorre a necessidade de uma “educação

revisitada em seus velhos conceitos e procedimentos para adequar-se as novas exigências socioambientais apresentadas pelo mundo” (SILVA, 2008, p. 97).

Sobre as exigências socioambientais, foi o repensar gerado pela percepção do homem de que os recursos naturais não eram ilimitados, e que a forma como este se relaciona com o meio no qual estão inseridos gera risco a todo um ecossistema, que provocou a necessidade de um olhar diferenciado para o Meio Ambiente fazendo emergir diversas reuniões ambientais pelo mundo inteiro.

Segundo Reigota (2006), a EA ganha maiores adeptos em Estocolmo (1977). Apesar do nome - Educação Ambiental - ter sido adotado pela primeira vez em 1965 no Reino Unido.

Essa percepção de que novas ações devem ser pensadas para gerar soluções, para problemas como: pobreza, violência e a própria degradação humana e ambiental, tem provocado em organizações como na Organização das Nações Unidas – ONU atitudes de levantamento de índices sobre esses problemas para então formular indicadores de soluções.

Podemos perceber como nos revelam os dados apresentados pela *Development Goals Report* no ano de 2011 - Relatório de Metas de Desenvolvimento do Milênio¹, que, por exemplo, o problema da pobreza esta longe de ser resolvido; conforme este relatório nos anos de 1990 a 2015, a proporção de pessoas cujo rendimento/ganho que é inferior a US \$ 1 por dia, em 2015, este número nos países em desenvolvimento que vivem com menos de US \$ 1,25 por dia poderá cair abaixo de 900 milhões de pessoas. (p. 11); os dados pesquisados neste relatório apontaram, também, que 2,6 bilhões de pessoas ainda não têm acesso a vasos sanitários ou outras formas de saneamento básico. (p. 09). Esses são alguns dos problemas socioambientais que a sociedade vem sofrendo ao longo de sua história.

¹ Este relatório é baseado em um conjunto de dados mestre que foi compilado por um Grupo Inter-Agências e especialista em Indicadores dos ODM liderados pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas. Disponível em <http://www.un-documents.net/ocf-01.htm>.

Referente a estas questões, onde esta realidade já era perceptível deste a década de 60 em muitos países, a comissão de vinte e dois países diferentes – criada pela ONU, se lançou a viajar pelo mundo com o objetivo de colher dados para gerar documentos que demonstrassem a realidade ambiental que se instaurava no planeta.

Esta comissão foi liderada pela primeira ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland e, segundo a história, por este motivo esta comissão recebeu o nome de “*Comissão Brundtland*” (Maiakovski, 1998).

Das pesquisas feitas por esta comissão resultou um relatório chamado de “*Nosso Futuro Comum*” (1987), que em um de seus trechos diz:

Muitos dos atuais esforços para manter o progresso humano, para atender as necessidades humanas e para realizar as ambições humanas são simplesmente insustentáveis - tanto nas nações ricas, como nas pobres. Elas retiram demais, e a um ritmo acelerado demais, de uma conta de recursos ambientais já a descoberto, e no futuro não poderão esperar outra coisa que não a insolvência dessa conta. Podem apresentar lucros nos balancetes da geração atual, mas nossos filhos herdarão os prejuízos. Tomamos um capital ambiental emprestado às gerações futuras, sem qualquer intenção ou perspectivas de devolvê-lo. Elas podem até nos maldizer por nossos atos perdulários, mas jamais poderão cobrar a dívida que temos para com elas. Agimos desta forma porque podemos escapar impunes: as gerações futuras não voltam, não possuem poder político ou financeiro, não têm como opor-se a nossas decisões. (Relatório nosso futuro comum).

As ações humanas, nesse contexto, conforme dados do relatório acima, por um discurso de progresso tem impactado sobre a sociedade - na sua grande maioria de forma negativa, ocasionando problemas socioambientais, como: fome, miséria, desemprego, doenças, falta de saneamento básico, qualidade educacional, falta de moradia, prostituição, alcoolismo, degradação ambiental, dentre outros.

Vila do Conde, no município de Barcarena, do Estado do Pará, onde desenvolvi esta pesquisa de dissertação, através de uma das escolas ali localizada; esta Vila se insere nesse contexto global, uma vez que tem vivenciado problemas socioambientais de diversas ordens; a exemplo, a morte de animais ou a perda de visão de alguns moradores, conforme noticiário local;

além de doenças respiratórias e outros problemas socioambientais. Os impactos continuaram a atingir toda uma comunidade, como podemos exemplificar a partir de dois episódios, ocorridos na Vila noticiado em Jornal local:

Moradores acordados na madrugada do dia 23 por uma nuvem negra que tomou conta de Vila do Conde, invadindo casas e deixando uma camada de sujeira por todo lugar (Jornal O Cabano, novembro de 2004, p. 04).

[...] acaris, pescadas, arraias, mandis, entre outras espécies de peixes amanheceram mortos por toda a extensão de areia da praia do Conde, na madrugada do dia 04/11, uma sexta feira. (Jornal O Cabano, novembro de 2008, p. 05).

As consequências, nesse sentido, são irreversíveis para a comunidade, e o problema torna-se mais grave, quando tais sujeitos não conseguem se articular e exigir, seja de empresas ou governo, as providências necessárias para resolver tais problemas.

Temáticas sobre os problemas socioambientais precisam fazer parte das discussões do diversos segmentos da sociedade, e isto é garantido na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e apresenta outras providências, como afirma em seu Capítulo I da Educação Ambiental:

Art. 2º. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1999)

Ou seja, no ambiente escolar, a EA precisa permear nos diversos instrumentos de atuação da escola, nos diversos encontros entre aluno/professor, aluno/direção, coordenação/aluno, aluno/aluno, principalmente em seu Projeto Político Pedagógico- PPP², uma vez que, conforme Segura (2001),

A criticidade não se faz somente na escolha do que ensinar, mas também no como se ensinam (e aprendem significados). Nesse sentido, cabe investigar se o discurso ambiental na educação escolar está provocando alguma mudança do

² Projeto Político Pedagógico, aqui pensado conforme Ilma Passos (1998), como aquele que indica um caminho, uma direção e um sentido, com objetivos explícitos e compromisso que atenda a todos.

processo pedagógico, no sentido deste tornar-se mais significativo, participativo e dialógico. (p. 41).

A perspectiva da Educação Ambiental crítica, a qual estará permeando nas discussões teóricas feitas nesta pesquisa é refletida a partir das contribuições de Paulo Freire (1992, 1994, 1996) que contrapondo-se a pedagogia tradicional, aqui entendida como aquela em que os conteúdos são transmitidos, por vezes por práticas de repetições, sem uma finalidade de análise ou contextualização, apenas memorização, sendo esta pedagogia uma das formas de imposição autoritária do professor frente aos alunos (Veigas, 2011); Paulo Freire no entanto propõe uma ruptura com essa educação autoritária a partir de uma educação libertadora. Libertadora, pois promove “o conhecimento da realidade, da realidade vivida, real e concretamente pelos próprios sujeitos” (REIS, 2007, p, 203).

Para Paulo Freire (2000), uma prática em que o ensino aconteça de forma dialógica, auxilia na expansão da consciência crítica, uma vez que é no diálogo que ocorrem os elementos necessários para uma relação horizontal, carregada de esperança, confiança, ocorrendo assim à verdadeira comunicação (p, 115).

A apropriação crítica dos saberes sobre o ambiente na EA parte de uma concepção de ambiente que considera seu caráter – social, histórico e político – contraditório e complexo entendendo o ambiente como síntese de múltiplas determinações no sentido de superar as concepções reducionistas presentes na sociedade atual. (Reis, 2007, p, 214).

Logo, o desafio de mais uma vez propor uma pesquisa que fale de um programa educacional que objetiva desenvolver práticas de EA nos espaços escolares, principalmente em uma escola que está situada em uma comunidade que vivência os impactos das ações de empresas sobre o meio ambiente (como veremos nos próximos capítulos), não é um assunto esgotado, pelo contrário, faz-se ainda mais necessário tais discussões, tendo em vista que a temática sobre o meio ambiente, degradação ambiental, educação ambiental há décadas vem sendo debatida no mundo inteiro e muito há o que fazer, principalmente em termos educacionais; para exemplificar esta realidade tomaremos por base os resultados apresentados pela pesquisa do Ministério

da Educação – MEC, no ano de 2006, sobre “o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”.

Quanto ao referencial teórico metodológico desta pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico dialético e na perspectiva da Educação Ambiental crítica.

Este estudo apresenta a dialética marxista como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade, e da realidade educacional, uma vez que esta:

Contribui sobremaneira para o entendimento de que as relações com a “natureza”, enquanto identidade e pertencimento à totalidade complexa da vida, e as relações de apropriação dos “recursos naturais”, enquanto utilização econômica são históricas e relativas às relações sociais e modos de produção (formações sociais) e não condições atemporais (LOUREIRO, 2007, pg. 18)

Para este autor, o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos seres humanos em sociedade, onde conforme Leff (2006):

A concepção do materialismo histórico como um corpo teórico articulado de regiões com uma autonomia relativa abriu uma possibilidade de pensar o todo concreto de pensamento e a realidade como uma articulação dos processos específicos de cada esfera, ou como a resultante da visão do todo a partir da perspectiva de alguma de suas instâncias ou registros. (pg. 43)

Neste sentido, compreendemos que esta abordagem nos permitirá um estudo que nos revele além do exposto, uma vez que este método:

Propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento, mediante a pesquisa viabilizada pelo método o pesquisador reproduz no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

A seguir, trabalharemos com algumas categorias, por entendermos que estas são significativas por oportunizarem as correspondências das condições concretas de cada tempo e lugar. Ou seja, as categorias “ganham sentido

enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta” (CURY, 1989, pg. 21) e por:

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórica – social. A educação em sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. (CURY, 1989; pg. 13-14).

Portanto, para uma compreensão do objeto de pesquisa que se configura nas análises das ações educativas desenvolvidas na escola Wandick Gutierrez a partir da inserção do Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde – PROSPRS, apresentaremos duas categorias consideradas relevantes para o nosso estudo, são elas: contradição e totalidade.

Estas categorias são importantes para este estudo, pois nos permitirá ampliar o campo de visão sobre o objeto de pesquisa e, os discursos contraditórios existentes nos contextos históricos que estaremos apresentado no decorrer desta dissertação; os quais se relacionam com o objeto e objetivos da pesquisa.

A contradição apresenta-se como um contrário de determinada coisa, onde esta contradição se expressa na dinâmica do conflito do real, criando possibilidades de superação e soluções quanto à compreensão de determinada realidade e neste sentido:

A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real. (CURY, 1989; pg. 32)

Para este autor, neste princípio da contradição, a educação enquanto prática social é contraditória e, na aceitação desta contradição é possível apreender o que é real e através de abstrações/pensamentos/reflexões/teorias chegar ao objeto concreto pensado.

A esse respeito Unger (1991) diz que:

Para os primeiros filósofos, pensar a partir da coisa presente ao mundo em redor é pensar o fogo, a água, o ser, a transformação de umas em outras, o nascer e o perecer. O rio heraclítico não é puramente simbólico: é banhando-se no rio concreto que percebemos a estrutura contraditória das coisas que são (p. 30).

A EA neste contexto, conforme nos aponta os dados históricos, como veremos mais adiante, surge no bojo das contradições existentes no capitalismo na relação de produção dos meios, onde:

De cada modo de produção derivam leis e condições gerais que organizam uma formação social, ou seja, as determinações que permitem conhecer as situações concretas. Neste sentido, a reprodução do modo de produção capitalista depende das condições dos diferentes meios ecológicos e culturais – gerando formas desiguais de desenvolvimento, de acumulação, de localização. (LEFF, 2006. pg. 45).

Héctor Leis (1999), ao discutir a relação entre ambiente e educação, fala das contradições dizendo que:

Uma educação carregada de utopia atende tão pouco as necessidades dos seres humanos como uma educação puramente instrumental. Devemos, então colocar os desafios ambientais no contexto de um esforço abrangente de educação para a cidadania, em que possam convergir os conhecimentos e as práticas baseadas no domínio técnico da natureza com as vivências da filosofia, da religião e da arte (pg. 12)

Portanto, a EA, como uma proposta educativa, em que se configura nas realidades concretas, é uma via que auxilia na aquisição de conhecimentos, valores e atitudes, bem como de compromisso e de habilidades necessárias para a proteção, melhoria do meio ambiente e significativamente para os seres humanos quanto à qualidade de vida.

Reis (2007) reafirma que:

A educação, a educação ambiental e a pedagogia crítica, transformadora e emancipatórias, são construídas com o apoio das categorias de análise e interpretação da realidade do Materialismo Histórico Dialético, que sustenta, do ponto de vista teórico-metodológico, o pensamento Marxista. (p.187).

A categoria de contradição, conforme Cury (1989), dialeticamente nos leva a categoria de Totalidade, pois, conforme este autor, nesta categoria há a

exigência de mediações que articulem os movimentos históricos aos homens concretos e para uma compreensão do fazer educacional; há exigência de abstrações quanto a totalidade do objeto pesquisado, e nesta abstração o pensar as contradições existentes, onde segundo Cury (1989):

A articulação da educação com a totalidade, mediante as relações sociais, leva consigo a necessidade de que além da empresa e da escola, também os tempos de lazer, os momentos do cotidiano, a linguagem a arte se convertam em espaços de poder ordenados para a produção do consenso. Essas transformações incidem sobre a educação. Dessa forma, uma visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações sociais de produção e a (re)produção de (velhas) relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados (entre os quais a educação) que a totalidade se faz e se cria (p. 69-70).

A ideia de totalidade, neste sentido configura-se em um conjunto de elementos que se relacionam com determinada realidade e, auxilia quanto à forma de perceber esta realidade que foi construída a partir de um contexto sócio - histórico.

Para melhor compreensão do Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde – PROSPRS que é desenvolvido na escola Wandick Gutierrez, se faz necessário à compreensão do Universo que estaremos transitando durante todo o percurso da pesquisa. Por tanto, será apresentado a seguir uma breve apresentação sobre o Porto de Vila do Conde; Companhia Docas do Pará – CDP e, Barcarena/PA.

O Porto de Vila do Conde (PVC) e a Companhia Docas do Pará³ (CDP).

O PVC localizado no município de Barcarena - PA às margens do rio Pará, em frente à baía do Marajó; considerado o maior porto da Amazônia, está entre os 10 maiores portos do Brasil. Foi inaugurado em 24 de Outubro de 1985 com a implantação de grandes projetos como o complexo Albrás/Alunorte que industrializa a bauxita e explora o caulim. Após sua inauguração, assumiu um importante papel na economia do Estado do Pará.

³ Dados coletados no site oficial da CDP. www.cdp.org.pa

O PVC está subordinado à Companhia “Docas do Pará – CDP”, que é uma sociedade de economia mista, de capital autorizado, vinculada ao Ministério dos transportes, regendo-se pela legislação relativa às sociedades por ações no que lhe for aplicável e pelo presente estatuto, e tem a função de promover a administração dos portos organizados e terminais do Pará.

A CDP, em atendimento à Lei de Nº 9.966 de 28 de abril de 2000 a qual dispõe sobre a prevenção, o controle e a fiscalização da poluição causada por lançamento de óleo e outras substâncias nocivas ou perigosas em águas sob jurisdição nacional e de outras providências, através da antiga Assessoria de Planejamento – ASPLAN, hoje intitulada Gerência de Meio Ambiente – GERAMB elaborou o Programa de Gerenciamento de Resíduos Sólidos – PGRS o qual tinha por objetivo:

Estabelecer de forma sintética um conjunto de atividades que permita o correto processo de coleta, acondicionamento, transporte e destinação dos resíduos gerados, como também atender as necessidades na operação portuária e arredores (CDP. PGRS II versão/2006).

No PGRS era proposto um Programa de Educação Ambiental (PEA) para o Porto de Vila do Conde, contendo em suas ações, programas educacionais que atendessem a todos os segmentos (funcionários, empresas usuárias, terceirizados e comunidades do entorno) de modo que todos pudessem contribuir para a diminuição dos problemas socioambientais, dentre outras ações, das atividades portuárias.

O PEA, uma exigência do PGRS do Porto de Vila do Conde, foi desenvolvido nos anos de 2005 à 2010 pelo Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente- GEAM do Instituto de Ciências da Educação- ICED da Universidade Federal do Pará- UFPA, com o financiamento das Companhias Docas do Pará- CDP.

O PEA tinha por objetivo geral:

Promover o fortalecimento da consciência ambiental crítica, voltada à problemática dos resíduos que comprometem a qualidade de vida, através da construção de estratégias educativas que possam contribuir para a diminuição dos resíduos produzidos no Porto. (PEA/2005).

A partir de reflexões realizadas através do PEA, surgiu meu trabalho de conclusão de curso de especialização⁴, intitulado “Programa de Educação Ambiental do Porto de Vila do Conde – Barcarena-PA”. Nesta pesquisa, busquei analisar as práticas de gestão ambiental desenvolvida no Porto de Vila do Conde para o gerenciamento dos resíduos sólidos e suas consequências para a comunidade de Vila do Conde, no município de Barcarena/PA.

Essa pesquisa oportunizou compreender as medidas mitigadoras do PVC através do Programa de Educação Ambiental direcionado para a comunidade de seu entorno – Vila do Conde- e fortaleceu as discussões de que a Educação Ambiental crítica não se faz apenas atendendo as demandas legislativas, ou seja, é preciso que esteja relacionada aos problemas locais, globais e em consonância com a complexidade da historicidade dos sujeitos envolvidos.

A partir deste programa, a CDP implementou o programa “Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde” – PROSPRS⁵, e é através das ações desenvolvidas por este programa que esta pesquisa buscou subsídios para responder aos objetivos aqui propostos.

O que mais uma vez me impulsionou a desenvolver pesquisa neste campo da EA é pela relevância desta oportunizar discussões, reflexões mais aprofundadas quanto aos processos estabelecidos nas ações desenvolvidas por um programa que tem por público alvo, um ambiente escolar, cujos sujeitos vivenciam um cenário, que tem por paisagem empresas ao seu entorno e, com elas diversos problemas de ordem social, econômico e político e, por esta oportunizar a todos dialogar com os processos estabelecidos quanto aos indicadores (realidade dos sujeitos envolvidos) que orientaram as ações do programa e, os resultados alcançados com estas.

⁴ Especialização em Educação ambiental e Uso Sustentável dos Recursos Naturais. NUMA/UFPA.

⁵ O detalhamento do programa será apresentado no último capítulo desta dissertação.

Um olhar sobre o município de Barcarena⁶

Situada no meio da região amazônica, cerca de 20 Km de Belém ao norte do estado do Pará, e localizada à 1° 15 e 1° 47 Latitude Sul e 48° 28 e 40° e 48 Longitude Oeste, com limites territoriais ao norte - baía do Marajó, a leste - Belém, a oeste - Abaetetuba e ao sul – Mojú; o município de Barcarena constitui uma porção de terras cortada por rios e igarapés que o dividem em outras pequenas ilhas entre as quais estão a ilha das Onças, a ilha de Trambiocá e Arapiranga.

Criada pelo Decreto Lei Estadual nº4565, de 30 de dezembro de 1943, pelo então governador do estado Joaquim de Magalhães Cardoso Barata, a cidade localizava-se em uma área, atualmente conhecida como Vila de São Francisco, à margem esquerda do rio de mesmo nome, um local de difícil acesso na época, tendo como único meio de acesso as pequenas embarcações.

Nascida no contexto do Brasil colônia e tendo escassa e controvertida produção literária a cerca de sua história, (segundo a produção literária *Subsídios Para um Estudo da História de Barcarena*, da prefeitura - 1987), sendo habitada primeiramente pelos índios Aruãs, teve como marco inicial de sua ocupação a Fazenda Gibirié ou Gibrié, propriedade jesuítica.

A cidade de Barcarena foi palco de um dos episódios mais importantes da história do Pará - o movimento da cabanagem - uma revolta popular que ia contra os domínios lusos da região. Um dos principais líderes dessa revolução, o cônego Batista Campos, refugiou - se nessa região onde morreu e foi sepultado.

Com o clima equatorial super úmido, vasta flora e fauna com florestas de várzea e terra firme e altitude de 15 m acima do nível do mar, Barcarena é banhada pelas águas do rio Tocantins e apresenta belíssimas praias como: Caripi, Cuipiranga, Boa Morte, Sirituba, Conde e Itupanema, além dos igarapés e de uma rica cultura que se reflete nas danças e festas da região. Com seus monumentos históricos como: Nossa Senhora do Tempo, às margens do rio Carnapijó, Igreja de São Francisco Xavier na vila de São Francisco, Igreja de

⁶ Dados retirados dos Subsídios para um Estudo da História de Barcarena - documento da prefeitura de Barcarena/PA (1987).

Nossa Senhora das Dores na vila de Itupanema e a Igreja de São João Batista na Vila do Conde, o município tem um grande potencial turístico.

Além do turismo, tem grande potencial para a pesca artesanal, extração de açaí e palmito, produção artesanal e a agricultura, e se constitui em um importante polo industrial onde é feito o beneficiamento e exportação de caulim, alumina, alumínio e cabos para a produção de energia elétrica. Nela está instalado o Porto de Vila do Conde.

A população de Barcarena em 1980 era de 20.021 e passou para 99.800 habitantes em 2010; com uma área de 1.310,325 km², segundo dados do IBGE de 2010. Isto representa um crescimento populacional muito grande comparado ao número de habitantes no ano de 1980 para 2010.

Na contra mão de um PIB exorbitante e dos potenciais de desenvolvimento desta região no estado do Pará⁷, conforme Nascimento (2012; pg. 03), Barcarena em seus distritos sofre com a ausência de uma política fiscalizadora e, em decorrência, também disto, muitos acidentes ambientais, que poderiam ser evitados, têm ocorrido na região; sete merecem destaque, tendo em vista as grandes consequências para a comunidade; 1) derramamento de coque no Rio Pará (2004); 2) afundamento da balsa Miss Rondônia carregada de óleo BPF(2000); 3) contaminação do Rio Murucupi (2009); 4) transbordamento da bacia de rejeitos de lama vermelha (2003; 2006 e 2009); 5) vazamento de soda cáustica no Rio Pará (2006); 6) chuva de fuligem na Vila de Conde (2010); 7) vazamentos de rejeitos de caulim (2010).

Estes são alguns dos problemas socioambientais que Barcarena vem sofrendo ao longo de sua história, como veremos nos próximos tópicos.

Problema, objetivos e objeto da pesquisa.

Nesta direção, essa pesquisa trouxe como elemento central da problematização a seguinte questão: Que práticas de educação ambiental estão presentes na Escola alcançada pelo Programa Saberes e Práticas de

⁷ No tópico 2.2 Uma política de Desenvolvimento Regional às avessas: o caso de Vila do Conde estaremos trazendo esta discussão quanto ao exorbitante PIB do município e as contradições existentes, por exemplo, falta de saneamento básico na região.

Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde – PROSPRS?

Desse modo, tem-se por objetivo geral: analisar a existência dos impactos do PROSPRS na comunidade educacional da Vila do Conde, no município de Barcarena, especificamente na Escola municipal Wandick Gutierrez, com ênfase para seus processos e resultados para a constituição de práticas de Educação Ambiental e, por objetivos específicos analisar como as ações/resultados do projeto afetam a vida escolar; analisar se a Escola, através da inserção PROSPRS tem se relacionado e de que forma com a realidade concreta da Vila do Conde.

Esse texto dissertativo tem por objeto de pesquisa as ações desenvolvidas na Escola Wandick Gutierrez pelo PROSPRS no período de 2011-2012.

A metodologia, instrumentos e percurso de análise da pesquisa.

A pesquisa fundamentou-se através de levantamento e análise bibliográfica; esta foi uma das etapas de suma importância, pois, nela ocorreu a revisitação de temáticas e conceitos que cercam o objeto de pesquisa aqui discutido.

A análise de documentos. Os principais documentos analisados foram: o PROSPRS; os relatórios do PROSPRS. Alguns documentos da Escola pesquisada que indicou a história e, a estrutura escolar.

O processo de entrevistas com os sujeitos pesquisados ocorreu na própria Escola com a direção, professores, coordenadores, alunos e pais de alunos. A metodologia utilizada foi a partir de entrevista semiestruturada que consiste em um processo de interação social entre duas pessoas, onde o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado (HAQUETTE, 1987).

A escolha pela entrevista semiestruturada ocorreu por esta poder se caracterizar de forma aberta, livre e, por oferecer a oportunidade ao entrevistado e entrevistador à liberdade e espontaneidade de se comunicar durante a entrevista. (TRIVINOS, 1987).

As entrevistas foram gravadas, com a permissão prévia dos entrevistados 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.

Além das entrevistas foram aplicados questionários com perguntas abertas, junto à equipe do PROSPRS e a supervisora da GERAMB/CDP.

As entrevistas na Escola Wandick Gutierrez aconteceram junto à direção, dois coordenadores - 01(um) do turno da manhã e 01(um) do turno da tarde; dois professores 01(um) do turno da manhã e 01(um) do turno do intermediário; também foram entrevistados 01(um) agente de serviços gerais e 01(um) agente de portaria, ambos do turno da manhã.

Para as entrevistas junto a estes sujeitos, o critério adotado, quanto aos professores e coordenadores foi obter a percepção de sujeitos que trabalhavam em horários diferentes na escola.

Em relação à equipe do PROSPRS foram aplicados questionários junto 01(um) bolsista; 01(um) Técnico Ambiental e, junto a CDP 01(um) componente da Gerência de Meio Ambiente - GERAMB da CDP.

Na equipe do PROSPRS participou 01(um) bolsista e, o técnico ambiental.

A aplicação dos questionários a equipe do PROSPRS e a CDP ocorreu via e-mail; contudo os questionários enviados a equipe, depois de respondidos e reenviados a mim, estes eram lidos e durante a leitura quando surgiam questionamentos, as questões eram reenviadas à equipe e esta devolvia com as respostas.

Em relação às respostas obtidas dos questionários enviados a GERAMB, obtivemos respostas da Sr^a. Elieth Miranda, supervisora Ambiental da GERAMB/CDP.

As entrevistas, também ocorreram junto aos alunos da Escola Wandick em diferentes momentos; um dos momentos foi com a turma do 5^o ano, com 09 alunos entrevistados; e foram ouvidos alunos na quadra de esporte da escola; neste dia foram entrevistados 09(nove alunos) com diferentes idades e de

diversas séries; desta forma teríamos a oportunidade de ter diversos olhares sobre o programa a partir de alunos de turnos diferentes.

A relevância de aplicar os questionários junto aos alunos foi para subsidiar a análise de pesquisa quanto à materialização e, como são percebidas as ações do PROSPRS junto a um dos públicos alvos do programa, os alunos da escola. Desta forma, este serão dados que estarão auxiliando junto a um dos objetivos aqui propostos da pesquisa que é de analisar como as ações do PROSPRS afeta o ambiente escolar Wandick Gutierrez.

Além dos alunos foram ouvidos 25 responsáveis de alunos; este levantamento ocorreu através da aplicação de questionários no mês de janeiro de 2013 durante o período de matrícula dos alunos.

Em relação à sondagem junto aos responsáveis dos alunos, considero relevante a pesquisa alcançá-los para podermos ter um parâmetro do conhecimento por parte destes quanto às ações do PROSPRS. Esses dados nos darão uma visão quanto o alcance das atividades do programa junto à comunidade externa; principalmente por ser esta uma das formas do PROSPRS se aproximar da comunidade para se relacionar com a realidade vivida por eles.

As questões trabalhadas junto à direção, professores, coordenadores da escola Wandick e da equipe do PROSPRS foram: Como foi receber o PROSPRS na escola; De que forma ocorreu a parceria do PROSPRS e a escola; Como a escola tem se planejado em suas atividades escolares com os problemas socioambientais da comunidade de Vila do Conde; De que forma é trabalhado a EA no planejamento escolar; quais as percepções de mudanças na escola com o PROSPRS; De que forma são percebidos nas ações do PROSPRS os problemas socioambientais da Vila do Conde; a partir da inserção do PROSPRS na escola, quais mudanças de atitudes se têm percebido na escola; Dentre a organização das ações dos professores da escola percebe-se a inserção do PROSPRS, de que forma.

Além dessas questões será apresentando através de relatórios do PROSPRS a avaliação que a equipe realizou quanto à receptividade dos alunos com as atividades do programa.

Durante as respostas dos entrevistados iremos tratá-los com nomes fantasia, uma vez que nem todos os entrevistados autorizaram que seus nomes aparecessem durante o texto; para a respondente da direção escolar a trataremos por Ana; para as duas professoras entrevistadas, a professora do turno da manhã – a chamaremos de Maria e, para a professora do turno da tarde a chamaremos de Glória.

Para as coordenações entrevistadas estaremos nos relacionando da seguinte forma: Coordenadora Pedagógica da manhã a chamaremos de Carla; e o coordenador da tarde de José.

Em relação à equipe do PROSPRS, para o técnico ambiental o chamaremos de Pedro e a bolsista de Laura.

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 com o corpo docente e pessoal de apoio, no dia – a - dia da escola, perceber se e como as ações do PROPSRS tem se relacionado em relação aos problemas socioambientais do entorno da escola, uma vez ser este, também um dos objetivos desta pesquisa.

Estaremos, em algumas questões, trazendo para a discussão exemplos de atividades de oficinas e/ou cursos ocorridos durante o programa - os exemplos apresentados foram retirados da leitura realizada dos relatórios mensais do PROSPRS; relatórios cedidos pela coordenação geral do programa; eles serão necessários, pois estarão complementando e ampliando algumas falas para um melhor entendimento das questões trabalhadas.

A pesquisa se configurou em um estudo de caso, pois conforme Chizzott (2010) é um estudo que possibilita através de seu desenvolvimento a seleção e delimitação do caso.

Segundo Vilabol (2008), o estudo de caso, pode ser caracterizado a partir de estudos que se relacione, seja com entidade, Instituição, sistema educacional ou com um programa, como a proposta nesta pesquisa de realizar estudos sobre as ações do PROSPRS. Para este autor, o estudo de caso visa conhecer o objeto pesquisado e, “[...] é uma investigação que se assume como

particularista, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de essencial e característico” (p. 17).

Para o processo de análise dos dados coletados optamos por referência a análise do conteúdo que conforme Bardin (2010) é “um conjunto de técnicas de análise de comunicação” onde esta técnica pode ser aplicada na análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. (p. 38).

Segundo a autora, esta análise possibilita que seja realizada uma leitura para além do que fora dito inicialmente, ou seja, para além do discurso aparente, o que para Severino (2007) trata-se de uma análise que permiti “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (p, 121)

Para a autora Franco (2005), a análise do conteúdo é um: “Procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada em uma concepção de ciência que reconhece o papel do sujeito na produção do conhecimento.” (p,10).

Desta forma esta técnica permitiu conhecer melhor a realidade do objeto pesquisado e, com o desenvolvimento da base teórica, refletir uma educação emancipadora e transformadora.

Esta dissertação foi estruturada em Introdução nesta foi apresentado todo o percurso teórico metodológico da pesquisa, bem como o problema da pesquisa, objetivos, objeto e lócus.

No primeiro capítulo trabalhamos o ambiente no processo de produção capitalista, objetivando compreender o processo de relação do homem com a natureza; nesse sentido trabalhamos a partir de Karl Marx, através de algumas de suas obras, a exemplo, a ideologia alemã (1998); Manuscritos de 1844 e o Capital (1998).

No segundo capítulo foi trabalhado o empresariado brasileiro, em uma de suas organizações institucionais, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) a partir de alguns de seus documentos, observando, principalmente as sugestões que estes direcionaram para as políticas educacionais, por isso sua relevância nesse texto. Logo, ampliamos nossa discussão para alguns dos discursos do setor empresarial, no que diz respeito ao discurso sobre a

Responsabilidade Social Empresarial (RSE), uma vez, também, que o programa o qual nos relacionamos nesta pesquisa, anuncia Responsabilidade Social em seu título.

No terceiro capítulo foi trabalhado o contexto histórico da EA no ambiente escolar. Para uma análise do panorama da EA nos espaços escolares a nível nacional e no estado do Pará, apresentamos a pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”. Algumas legislações foram apresentadas, assim como o caminhar da EA no Estado do Pará. Neste capítulo, apresentamos a educação ambiental transformadora no ambiente escolar – a partir das contribuições de autores como Frederico Loureiro (2004, 2007); e, neste é retratado sobre a relevância da Organização do trabalho pedagógico - OTP, como possibilidades de uma educação ambiental emancipadora.

No quarto capítulo é apresentado: O Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde – PROSPRS; análises dos resultados das entrevistas e as considerações finais.

1- O AMBIENTE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.

O objetivo deste capítulo é buscar compreender de que forma foi se estabelecendo a relação do homem com a natureza, através das mudanças que este sofreu, principalmente com a alteração no modo de produção a partir das relações estabelecidas com o meio natural.

Alguns dos grandes cientistas contemporâneos serão citados, para elucidar a relevância significativa na transformação do conhecimento humano e, conseqüentemente na alteração da relação homem/natureza.

Para a relação do homem com a natureza, a partir de modos de produção capitalista, estaremos trabalhando com Karl Marx a partir de algumas de suas obras, a exemplo, a ideologia alemã (1998); Manuscritos de 1844 e o Capital (1998).

1.1 – Mudanças quanto à percepção e o uso da natureza

Discutir sobre essa nova imagem que o homem traça frente à natureza, exige-nos uma reflexão sobre todo um processo de transformação que o mesmo vai passando ao longo de décadas; requer um estudo quanto ao significado que ele estabelece a natureza, refletindo suas ações de intervenções na mesma, bem como analisar causas e conseqüências que tais ações produzem para esta.

Nos séculos XVI e XVII, conhecidos como a idade da Revolução Científica; pois neste período Nicolau Copérnico⁸ ao se opor a concepção geocêntrica⁹, questionou a centralidade do universo, bem como a visão de que

⁸ Nicolau Copérnico foi um importante matemático e astrônomo polonês. Pode ser chamado de “pai” da astronomia moderna, pois foi ele quem, através de seus estudos e cálculos, percebeu e defendeu a tese de que a Terra, assim como os demais planetas, gira em torno do Sol, em uma teoria chamada de Heliocentrismo. Ele deduziu, também, que a Terra gira em torno de seu próprio eixo. Até então, acreditava-se que a Terra era o centro do Universo, segundo teoria do grego Ptolomeu. (Pacievitch, 2005).

⁹ A cosmologia medieval era geocêntrica, o que representava a perfeição divina do universo criado por Deus para servir ao homem, onde as estrelas descreviam movimentos perfeitos e o Cosmos era sólido, estacionário, finito e esférico. Devido à sua perfeição, os corpos celestes se moviam em órbitas em torno da Terra, com velocidades constantes. Mas, nas regiões terrestres, as coisas, por serem imperfeitas, se moviam ao acaso ou em linhas retas; contudo, isso não acontecia com os corpos celestes, que não mudavam devido à sua perfeição, pois eles representavam a ideia da manifestação divina, descrevendo, assim, órbitas imutáveis e sempre circulares. Os

o homem era a principal criação de Deus; posteriormente, Galileu Galilei¹⁰, válida a teoria científica de Copérnico e, torna-se para a ciência de seu tempo, referência quanto aos seus postulados científicos (Capra, 2006).

Ainda no século XVII, na Inglaterra, o cientista Francis Bacon, através de suas pesquisas com método indutivo, que consistia na investigação dos fenômenos naturais, onde precisava observar a natureza para a coleta dos dados; organizar os dados empiricamente, formular as hipóteses e comprová-las de forma repetidas; este rompe com o pensamento de que a ciência advinha de uma sabedoria suprema DEUS e, ao propor novos objetivos científicos passou a utilizar o conhecimento como uma ferramenta para dominar e controlar a natureza, ou seja, o homem exerceria seu domínio sobre a natureza através das artes mecânicas.

Descartes (1596- 1650) realizou estudos para justificar a separação drástica entre o homem e a natureza, rompendo as tênues ligações que se verificavam no período geocêntrico, conferindo uma relativa autonomia às sociedades humanas quanto ao uso da natureza.

A visão de Descartes que perdurou nos séculos XVII, XVIII e XIX, afirmava através de seu método de pensamento analítico, o qual apresentava descrições sobre os fenômenos naturais, como algo situado em um único sistema de princípios mecânicos; ou seja, plantas e animais eram vistos por ele como simples máquinas, isto representou um rompimento na percepção em relação ao homem frente à natureza resultando em atitudes diferentes das pessoas em relação ao meio ambiente natural; pois o que antes era só para ser observado, agora precisava ser medido e quantificado; é a ciência utilizando o uso das linguagens matemáticas para formular as leis da natureza.

Na ideologia Alemã, Marx (1998) diz que o homem não é um ser passivo e, que a natureza não é intocada pelo homem, para ele “Acontece que

medievais, sob a influência do poder da Igreja, acreditavam que o movimento dos astros era circular e perfeito, pois a zona celeste era a própria essência da Divindade. Sendo assim, na zona supralunar tudo era geometricamente perfeito, pois reproduzia a natureza de Deus. Como na zona celestial tudo era perfeito e imutável, cabia ao homem obedecer aos desígnios de Deus, seguindo, assim, a vontade divina (Pepper, 1996).

¹⁰ Foi pioneiro na abordagem empírica e uso da descrição matemática da natureza; o que significou a restrição ao estudo das propriedades essenciais dos corpos materiais (formas, quantidades e movimento). (Capra, 2006, pg. 50-51).

o homem, justamente pelo caráter de ser social, mantém uma relação ativa com a natureza (não uma relação meramente fisiológica). Tal como a conhecemos, a natureza já não é original. Foi transformada pelo homem. (p.37).

Neste sentido, na concepção marxista o homem distingue-se dos animais pelos modos pelos quais produzem seus meios de existência dada às condições determinadas historicamente, ou seja, o que distingue “os indivíduos humanos é que produzem seus meios de vida, condicionados por sua organização corpórea e associados em agrupamentos” (MARX, 1998, p. 24), uma vez que:

A primeira condição de toda a história humana é naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, por tanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza (MARX, 1998, p. 10).

Para este autor o homem faz parte da natureza, por isso ele via a necessidade da busca da unidade entre natureza e história, ou entre natureza e sociedade, uma vez que a natureza não pode ser concebida como algo exterior a sociedade, visto que esta relação é um produto histórico; porém nesta relação de prolongamento do homem a natureza, nem sempre ocorreu de forma harmoniosa e este acabou apontando a burguesia como predadora¹¹, uma vez que a destruição dos recursos naturais ocorre pela agricultura capitalista. (p.22).

Para este autor “o modo pelos quais os homens produzem seus meios de vida, depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que tem de reproduzir” (MARX, 1977, p. 27); e, a destruição desses recursos implica na própria destruição humana; porém:

A grande indústria rasgou o véu que ocultava aos homens seu próprio processo de produção social e que transformava os diversos ramos da produção, que se haviam naturalmente particularizado, em enigmas de uns para os outros e até mesmo para o iniciado em cada ramo. Seu princípio —

¹¹ Marx foi dos primeiros a apontarem o caráter predador da burguesia, com reiteradas referências, por exemplo, à destruição dos recursos naturais pela agricultura capitalista. Sob este aspecto, merece ser considerado precursor dos modernos movimentos de defesa da ecologia em benefício da vida humana. (Marx em O Capital; p. 22).

dissolver cada processo de produção, em si e para si, e para começar sem nenhuma consideração para com a mão humana, em seus elementos constitutivos — produziu a bem moderna ciência da tecnologia. As coloridas configurações, aparentemente desconexas e ossificadas, do processo de produção social se dissolveram em aplicações conscientemente planejadas e sistematicamente particularizadas, de acordo com o efeito útil tencionado das ciências naturais. A tecnologia descobriu igualmente as poucas formas básicas do movimento, em que necessariamente ocorre todo fazer produtivo do corpo humano, apesar da diversidade dos instrumentos utilizados, assim como a Mecânica não se deixa enganar pela maior complicação da maquinaria quanto à repetição constante das potências mecânicas simples. A indústria moderna nunca encara nem trata a forma existente de um processo de produção como definitiva. (MARX, 1977, p. 114-115).

Assim, o novo modelo de produção que, substituiria a força animal pela de uma máquina a vapor, por exemplo, representaria uma concepção de realidade diferente para a comunidade, além de se estruturar em um patamar inédito em relação ao meio natural, uma vez que natureza tornar-se-ia elemento imprescindível para as indústrias.

Segundo Marx (1977), no período manufatureiro já havia sido desenvolvido os primeiros elementos científicos e técnicos da grande indústria; no exemplo citado pelo autor, a fiação com *throstle* de Arkwright inicialmente movida com água, apresentava dificuldade na sua força motriz, uma vez que esta não podia ser aumentada e nem sua carência corrigida. (p.12).

Marx (1977) diz que em meados do século XVIII, o inglês James Watt – conhecido como o inventor da máquina moderna, insere nos contextos das fábricas a máquina a vapor, intensificando a produção de bens de consumo; a partir de sua segunda máquina a vapor foi encontrado o primeiro motor que produziria sua própria força motriz; porém além da necessidade da água para seu funcionamento a máquina foi inserida o carvão.

Isto significou uma modificação quanto à potência energética da máquina e, esta ficaria totalmente sob controle humano; uma vez que a máquina a vapor era de fácil deslocamento e, “um meio de locomoção urbano e não, como a roda-d’água rural, permitindo a concentração da produção em cidades ao invés de, como a roda-d’água, dispersá-la pelo interior, universal

em sua aplicação tecnológica, dependendo sua localização relativamente pouco de condições locais”. (MARX, 1977. p.13).

Neste exemplo, citado por Marx (1977), podemos perceber o carvão, um recurso mineral sendo utilizado para gerar energia para a máquina a vapor; são as grandes descobertas que mais tarde como o ferro, o petróleo e seus derivados e, as utilizações de novas tecnologias iriam redimensionar, não somente as bases de produção, como toda uma concepção de natureza.

Vitor Paro (2012) diz que o homem, no início da civilização apresentava conhecimentos sobre a natureza de forma incipiente, bem como as técnicas que estes utilizavam e que a modificava para atender suas necessidades; porém com o passar do tempo, este homem, a partir da intensificação de sua ação sobre a natureza e observação da mesma, conhecimentos foram acumulados bem como as técnicas que aos poucos o possibilitou um “domínio cada vez mais efetivo sobre a natureza” (p.28).

A partir deste posicionamento de dominar a natureza, a utilização dos recursos naturais se intensificou em diversos países, a exemplo, na Grã Bretanha, final do século XVIII – este país passou a liderar a produção de carvão em 90% da produção mundial; o que representava 10 milhões de toneladas/ano. (Carvalho, 2000).

A utilização do carvão, segundo Carvalho (2000), tanto para fins domésticos e comerciais gerou enormes quantidades de resíduos; onde: o *smog* inglês (mistura de nevoeiro e fumaça) tornou-se a marca registrada das grandes transformações sociais e ambientais desencadeadas pelo modo de produção industrial (p.54).

Com a revolução no modo de produção da indústria e da agricultura, conforme Marx (1977) ocorreu mudanças no processo de produção social, ou seja, nos meios de comunicação e transporte, pois, a continuidade dos meios de transportes e de comunicação, oriundos do período manufatureiro logo se transformariam em entraves para a grande indústria, uma vez que estes não acompanhariam a velocidade/capacidade/escoamento que os novos produtos produzidos pelas fábricas exigiriam para a chegada em seu destino final.

Neste sentido mudanças significativas passaram a ocorrer, tais como:

A construção de navios a vela totalmente revolucionado, o sistema de comunicação e transporte foi, pouco a pouco, ajustado, mediante um sistema de navios fluviais a vapor, ferrovias, transatlânticos a vapor e telégrafos, ao modo de produção da grande indústria. Mas as terríveis massas de ferro que precisavam ser forjadas, soldadas, cortadas, furadas e moldadas exigiam, por sua vez, máquinas ciclópicas, cuja criação não era possível à construção manufatureira de máquinas. (MARX, 1977, p,19).

Para a época isto resultou em mudanças profundas na própria adequação do homem/trabalhador para exercer suas funções; aumento populacional em determinadas cidades industriais; diminuição de postos de trabalho e o aumento da degradação ambiental. Carvalho (2000) afirma que: “enquanto a nova disciplina do trabalho nas fábricas marcava o ritmo de formação da classe operária, as condições de vida no ambiente fabril e nas cidades tornavam-se insuportáveis” (p. 55). É a contra face da revolução no modo de produção.

Marx (1988) em *O Capital*, no capítulo XXIII fala sobre a influência que o crescimento do capital exerce sobre o destino da classe trabalhadora e de que forma ocorre a composição do capital e as modificações que essa composição sofre no decorrer do processo acumulativo (p.245); para tanto, ele cita a Inglaterra no período 1846 a 1866 e diz ser ela o melhor exemplo clássico, uma vez que, no mercado mundial ocupava o primeiro lugar “porque só aqui o modo de produção capitalista está plenamente desenvolvido” (p.277); seguindo sua exposição sobre a Inglaterra ele observou todo o crescimento de riqueza; os rendimentos sujeitos a imposto de renda; O acréscimo dos lucros tributáveis; etc. E ressaltou: “Por mais rápido que tenha crescido a população, ela não acompanhou o progresso da indústria e da riqueza”. (p. 280).

Neste contexto, podemos perceber que com o desenvolvimento do capitalismo, e mais precisamente com o surgimento da Revolução Industrial essas ideias da “necessidade de controlar socialmente uma força natural, de administrá-la, começando por apropriá-la ou dominá-la mediante obras feitas pela mão do homem, desempenha papel decisivo na história da indústria”. (MARX, 1988, p.142).

Percebemos o fortalecimento de tal pensamento, nos modos de produção como: o Taylorismo¹², Fordismo¹³ e Toyotismo¹⁴, que movidos pelos “objetivos puramente monetários quantitativo e unidimensional” do capitalismo de mercado, buscavam (e continua a busca dos modos de produção vigente - Toyotismo) incessantemente a eficiência produtiva, mesmo as custas de uma ineficiência social ou ambiental. (RAMPAZZO, 1997).

[...] o solo mais fértil é o mais apropriado para o crescimento do modo de produção capitalista. Este supõe o domínio do homem sobre a Natureza. Uma Natureza demasiado pródiga “segura o homem pela mão como uma criança em andadeiras”. Ela não faz de seu próprio desenvolvimento uma necessidade natural. Não é o clima tropical com sua exuberante vegetação, mas a zona temperada, a pátria do capital. Não é a fertilidade absoluta do solo, mas sim sua diferenciação, a multiplicidade de seus produtos naturais, que constitui a base natural da divisão social do trabalho e estimula o homem, pela mudança das condições naturais, dentro das quais ele reside, à multiplicação de suas próprias necessidades, capacidades, meios de trabalho e modos de trabalho. (MARX, 1967, p.11)

As consequências desse modo de produção capitalista têm ocasionado diversos problemas ambientais. Dentre eles à poluição atmosférica. Exemplos ocorridos em 1930, na Bélgica – Vale do Mosela, e em 1952, na Inglaterra, chocaram o mundo; as emissões de gases poluentes no ar - com concentração, principalmente de enxofre, através da inversão térmica¹⁵

¹² “Tempo é dinheiro”, esta é a máxima que melhor define o Taylorismo, um método de racionalização do trabalho criado por F.W. Taylor, no final do século passado. O objetivo era sistematizar a produção, aumentar a produtividade, economizar o tempo o tempo e suprimir gastos desnecessários no interior do processo produtivo. Este modelo fez muito sucesso entre os patrões da época e não se restringiu ao interior das fábricas.

¹³ Conjunto de princípios desenvolvidos pelo empresário norte-americano Henry Ford, em sua fábrica de automóveis, com o objetivo de racionalizar e aumentar a produção. Em 1909, Ford introduz a linha de montagem – uma inovação tecnológica revolucionária.

¹⁴ O toyotismo é um modo de organização da produção capitalista que se desenvolveu a partir da globalização do capitalismo na década de 1950. Surgiu na fábrica da Toyota no Japão após a II Guerra Mundial, e foi elaborado por Taiichi Ohno, mas só a partir da crise capitalista da década de 1970 é que foi caracterizado como filosofia orgânica da produção industrial (*modelo japonês*), adquirindo uma projeção global.

¹⁵ A atmosfera é dividida em troposfera, a camada da atmosfera que vai do solo até a altitude de cerca de 10 a 12 km (5 a 8 km sobre os polos e podendo chegar a 18 km sobre o equador); estratosfera, camada que vai desde a troposfera. É na troposfera que se tem uma normalidade quanto a perda da temperatura pela altitude. Processos,

ocasionou no Vale de Mosel sessenta mortes e em Londres mais de quatro mil mortes, atingindo principalmente a população idosa (Guimaraes, 1992).

Outro problema ambiental que tem gerado preocupações no mundo é o efeito estufa, segundo Assunção e Malheiros (2005):

O efeito estufa significa o aumento da temperatura da terra provocado pela maior retenção, na atmosfera, da radiação infravermelha por ela refletida, em decorrência do aumento da concentração de determinados gases que tem essa propriedade, como o gás carbônico (CO₂), o metano (CH₄), os clorofluorcarbonatos (CFCS) e o óxido nitroso (N₂O). A camada de gases que envolve a terra tem função importante na manutenção da vida no planeta, pela retenção de calor que ela proporciona, havendo, por tanto, um efeito estufa natural por essa camada. O problema surgido é o aumento dessa retenção pela maior e crescente concentração desses gases que absorvem radiação infravermelha ocasionando danos ao meio ambiente, ao homem e demais seres vivos da terra (p. 148).

Os recursos hídricos, também foram atingidos com o advento industrial. Segundo o autor Bassoi (2005) a poluição ocorre de diversas atividades: poluição natural, ocasionadas pela água da chuva que arrastam para rios e mares todo tipo de resíduos; poluição devido aos esgotos domésticos, tratados ou não ao serem lançados na água alteram as características físicas, químicas e biológicas; poluição devido aos efluentes industriais que a depender de suas atividades podem ter em seus resíduos agentes tóxicos e, poluição devido à drenagem de áreas agrícolas e urbanas que contém todos os poluentes que se depositam na superfície do solo.

Da mesma forma que os recursos hídricos passaram a ser mais poluídos em virtude do aumento da população e conseqüentemente de diversas atividades com maiores intensidades frente ao uso dos recursos naturais, outro recurso, também, passou a sofrer processo de poluição e degradação – o solo. Bassoi (2005).

Para a autora Gunther (2005) o solo é: um recurso natural e como tal deverá ser utilizado. Porém, é um recurso limitado e cada vez mais considerado como parte importante do ambiente. “A alteração de sua qualidade natural pode comprometer seu uso atual e provocar impactos econômicos,

em geral naturais, podem alterar essa condição por pouco tempo, ocasionando o fenômeno denominado inversão térmica, muito prejudicial à dispersão de poluentes.

sociais e ambientais, influenciando também na saúde pública” (p. 195). Para ela a poluição do solo ocorre em virtude de vários fatores, a exemplo: atividades agropastoril, ligadas à agricultura e pecuária; atividades extrativistas: mineração; armazenamento de produtos e resíduos perigosos; derramamento de produtos perigosos; efluentes industriais, etc.

Observamos por décadas mudanças no universo, que além das manifestações das leis gerais da física, a intervenção humana tem sua grande contribuição. O mundo depara-se com corridas armamentistas, armas nucleares, Capra (2006) afirma que temos pagado caro por esses delírios um exemplo disso, citado pelo autor é o caso do ano de 1978, onde os gastos militares mundiais orçavam em cerca de 425 bilhões de dólares – mais de 1 bilhão de dólares por dia (p. 19); e estes gastos a cada ano vem aumentando; no ano de 2009 estes gastos, conforme site da ONU¹⁶ ultrapassaram 1,5 trilhão de dólares.

Esta é uma das contradições que a humanidade vem sofrendo para o avanço do capitalismo no mundo. Conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, em seu relatório¹⁷ de 2011 diz que em relação às tendências ambientais ao longo das últimas décadas estas demonstram uma deterioração em diversas frentes, com repercussões adversas no desenvolvimento humano, especialmente para os milhões de pessoas que dependem diretamente dos recursos naturais para a sua subsistência (p.16) e elenca que:

A nível global, quase 40% da terra apresenta-se degradada devido à erosão dos solos, diminuição da fertilidade e sobre pastoreio. A produtividade da terra esta 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 utilizem a água de forma insustentável, ameaçando o futuro crescimento agrícola.

Prevê-se que os fatores ambientais adversos provoquem um aumento dos preços dos produtos alimentares a nível mundial em 30% a 50% em termos reais nas próximas décadas e que façam crescer a volatilidade dos preços, com graves

¹⁶ <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-o-desarmamento/>. Acessado em 14 de março de 2013.

¹⁷ Disponível em: <http://www.pnud.org.br/>. Acessado em 14 de março de 2013.

repercussões nas famílias mais pobres. Os maiores riscos colocam-se aos 1,3 mil milhões de pessoas que trabalham na agricultura, pesca, silvicultura, caça e apanha. É provável que o fardo da degradação ambiental e das alterações climáticas esteja a tornar-se desigual entre os vários grupos – por vários motivos. (Relatório do Desenvolvimento Humano, 2011, p.16)

As situações de problemas socioambientais que o relatório demonstra são resultados da relação de apropriação e uso da natureza no processo de produção industrial, para a expansão e manutenção do capitalismo.

Percebemos que a mudança ocorrida no modo como se investiga a natureza cientificamente “constitui-se por si mesma uma técnica de manipulação, onde os desenvolvimentos das técnicas remetem a novos modos de experimentação e de observação que transformam a sociedade” (MORIN, 2010, p.19-20). O que antes se tinha, nas estruturas de base econômica, recursos orgânicos e renováveis, de forma mais equilibrada com a natureza, a exemplo, a água, madeira ou a força de tração animal; hoje a economia capitalista baseia-se em recursos energéticos não renováveis e em metais como aço, ferro, ouro e mercúrio, além do petróleo e outros recursos ambientais (TEODORO, 2003).

Para o avanço da economia capitalista, o mundo passou a vivenciar mudanças profundas na exploração dos recursos naturais, no modo de desenvolvimento econômico, social, educacional; chegada de empresas estrangeiras em diversos países, para a exploração dos recursos naturais, dentre outras mudanças.

A esse respeito, Silva (2008), nas discursões que realiza em relação ao processo de inserção da Amazônia brasileira, no foco de olhares estrangeiros quanto à potência dos recursos naturais disponíveis na região, a autora chama a atenção de que a Amazônia aparece nesse contexto como um palco em que a trajetória de desenvolvimento regional indica que na utilização dos recursos naturais da região por países desenvolvidos que se beneficiaram economicamente da exploração desses recursos acabaram deixando para as populações regionais os impactos socioambientais. (p.69).

Sobre a questão da chegada de algumas empresas estrangeiras na Amazônia Brasileira, no próximo tópico estarei apresentado, a introdução de

grandes projetos, especialmente os que foram implantados no município de Barcarena/PA, como foi o caso do Porto de Vila do Conde.

1.2 – Uma política de Desenvolvimento Regional às avessas: o caso de Vila do Conde.

Neste tópico estaremos tratando sobre o novo cenário que Barcarena/PA foi submetida frente a inserção de grandes projetos, nas décadas de 70 e 80, e, que acabaram por atingir de diversas formas a comunidade da região, inclusive com impactos ambientais.

Em relação aos impactos ambientais estaremos considerando o conceito que engloba o que está definido no Conselho Nacional de Meio Ambiente-CONAMA que diz:

Impacto ambiental é qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetem: a saúde, a segurança e o bem – estar da população; II) as atividades sociais e econômicas; III) a biota; IV) as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente; V) a qualidade dos recursos ambientais. (CONAMA, 1986).

A região Amazônica, conforme Silva (2008) em relação ao seu desenvolvimento econômico e social esteve associada mais aos interesses de uma região “fornecedora de recursos naturais para o desenvolvimento econômico que se dá fora dela do que para o atendimento as demandas próprias das populações regionais” (p. 74), ou seja, a utilização de matéria prima na região esteve voltada aos interesses econômicos que não se relacionavam com a própria região e sua população, desta forma resultando na “negação das populações amazônicas” (*ibidem*, p.80).

Segundo Silva (2008) apud Dourojeanni este identificou na trajetória do desenvolvimento amazônico, nos últimos cinquenta anos, alguns impactos negativos como:

O crescimento populacional em um ritmo acelerado assim como o crescimento econômico, que, no entanto, não geraram maior qualidade de vida para a população regional; o aumento

do desmatamento para fins agropecuários e a degradação das matas; a intensificação de atividades de caça e pesca predatória; o aumento da intensidade da exploração do minério e do petróleo, acompanhada de poucos cuidados ambientais; o aumento da estrutura viária, que ao mesmo tempo em que facilitava o desenvolvimento econômico, cria novas ameaças a integridade dos ecossistemas regionais; o tratamento inadequado das áreas protegidas e as terras indígenas. (Silva, 2008 apud Dourojeanni, 1997. p, 81).

Em relação aos impactos negativos citados acima, quanto ao desenvolvimento amazônico, para uma compreensão a respeito das transformações sofridas na região amazônica, nas décadas de 70 e 80 iremos, também, nos relacionar com os Planos Nacionais de Desenvolvimento – PND.

Os Planos Nacionais de Desenvolvimento¹⁸(PND) objetivavam a aceleração do crescimento econômico do Brasil e, que nos anos 70 representaram o início de construção de grandes projetos, como foi o caso, no Pará, a partir do I PND (1972-1974) com a construção da transamazônica; no II PND (1974-1979) os incentivos as siderúrgicas e petroquímicas, dentre outros exemplos de projetos voltados para a Amazônia.

No município de Barcarena/PA, com o II PND (1974-1979) ocorreram às parcerias entre governo federal brasileiro com o governo japonês e, através dessas parcerias, uma série de empresas passaram a se instalar no município, ocasionando desapropriações das comunidades ali existentes, bem como a construção de uma *company town* (cidade – empresa) Vila dos Cabanos e, a transformação de uma comunidade ao avesso, a *company town*, como foi o caso de Vila do Conde¹⁹.

Neste sentido, é um tópico que tem sua relevância para a pesquisa, pois ele nos permite ter a dimensão de quais problemas socioambientais esta comunidade têm sofrido e, a partir desta realidade, buscar compreender nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola aqui pesquisada, se ocorre e de que maneira, a relação da escola com tais problemas.

¹⁸ O I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), sob a responsabilidade do ministro do Planejamento, João Paulo dos Reis Velloso, estabeleceu as diretrizes para o período 1972-4 no Brasil. Para Lafer (1970) um Plano é um fenômeno político; uma tentativa de organizar racionalmente o sistema econômico e social.

¹⁹ Estaremos tratando sobre Vila do Conde o avesso da *company town* de Vila dos Cabanos, mais adiante no texto.

No II Plano Nacional de Desenvolvimento²⁰ – II PND (1975 – 1979), um dos objetivos deste seria aumentar o Produto Interno Bruto – PIB do Brasil, realizando assim: criação de oportunidade de emprego, reduzindo o subemprego em zonas urbanas; para tanto outras medidas deveriam ser tomadas, para alavancar o Brasil como exemplo: ênfase nas indústrias; bem como aberturas de novas frentes de exportação e importação.

Conforme Chagas (2002), a partir do II PND (1975 – 1979) visou-se “ampliar e diversificar o parque industrial nacional e aumentar as exportações do País e implementar a política urbana levada a cabo através do planejamento urbano estatal” (pg. 38).

Segundo Chagas (2002) o governo japonês nos anos 70 sofreu um declínio em sua economia, com o alto preço do barril e, o Japão, já escasso com seus recursos naturais e dependentes das exportações de produtos minerais e energéticos que suprimisse o funcionamento de suas fábricas, sendo este país, produtor de alumínio primário viu-se sem alternativa a não ser transferir suas plantas de alumínios para outros países; segundo Tourinho, 1991:

Em decorrência dos choques nos preços do petróleo, da crise cambial decorrente do aumento dos juros internacionais e da política adotada a partir do II PND, de substituir importações e estimular as exportações de produtos que propiciassem a geração de divisas para o pagamento da dívida externa, o setor produtor de alumínio primário do país foi bastante incentivado. É assim que se iniciam as negociações com grupos japoneses para a implantação de um complexo industrial voltado para a produção de alumina e alumínio primário. (pg.15).

Mas, o governo japonês, para a implantação do projeto no País, fez algumas exigências: a) localizar-se próximo a usina hidrelétrica de Tucuruí; b) ter possibilidade e condições naturais para a construção de um porto capaz de receber navios de grande porte; c) possui vastas extensões de solo e subsolo firme; d) ser próximo a um grande centro urbano e as reservas de bauxita. (IDESP, 1991).

²⁰ A ideia do Plano Nacional de Desenvolvimento é acelerar o processo de formação de riqueza, aumentando a produtividade dos investimentos existentes e aplicando novos investimentos em atividades reprodutivas. O objetivo final do Plano é aumentar o padrão de vida do povo, abrindo-lhe oportunidades de melhor futuro. (OLIVEIRA, 1955; p.10)

Este acordo foi mais uma estratégia para: “articular o interesse do grande capital, possibilitando a viabilidade de uma gama de mecanismos institucionais, com o objetivo de garantir a expansão da fronteira e consolidar a ação capitalista na região” (CHAGAS, 2002; p. 52). Para este autor, tal acordo, também buscava atender os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) que iniciaram na década de 70 no Brasil.

A crise, vivenciada pelos países centrais em relação ao aumento do petróleo, foi em virtude do processo de cartelização²¹ dos países exportadores desse produto, comandado pela OPEP – Organização dos Países Exportadores do petróleo - uns sofreram mais e outros menos. (Chagas, 2002).

O Brasil nesse contexto tornou-se um alvo fácil, tendo em vista, principalmente no início da década de 70, o desenvolvimento do projeto Radares da Amazônia – RADAM.

Na década de 70 o Estado buscou alternativas de coletar informações espaciais no território Amazônico – reconhecimento físico da região/identificação do potencial natural - para viabilizar programas e planos governamentais com objetivo de integração nacional e exploração econômica. Para a coleta de informações foram utilizadas técnicas modernas, a exemplo, uso de radares aerotransportados (Becker, 1996); foi neste contexto que o Projeto RADAM (Radares da Amazônia) foi implementado sob a coordenação do DNPM (Departamento Nacional de Produção Mineral).

²¹ No ano de 1960 foi fundado pelos países da Arábia Saudita, Irã, Iraque, Kuwait, Catar, Emirados Árabes Unidos, Indonésia, Líbia, Argélia, Venezuela, Equador, Nigéria e Gabão a Organização dos Países Produtores de Petróleo – OPEP e, junto passaram a controlar o mercado de petróleo no mundo. Passando a ser o maior exemplo de cartel existente, uma vez que controlavam o mercado e, influenciavam em decisões comerciais pelo mundo. Em 1973, com a guerra conhecida por Yom Kipur, onde Israel, com apoio dos Estados Unidos derrotou os países árabes; estes após a guerra bloquearam a venda aos Estados Unidos, Japão e para os países Europeus; por consequência o preço do barril do petróleo aumentou causando a crise nesse setor. BRASIL EM DESENVOLVIMENTO. Crise energética e trajetórias de desenvolvimento tecnológico. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/desenvolvimento/pdfs/crise_energetica_e_trajetorias_de_desenvolvimento_tecnologico.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2013.

Dentre os resultados obtidos pelo RADAM, conforme informações da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM/1976 foram obtidos: O decreto nº 74.607, de 25 de Setembro de 1974, o Programa de Pólos Agropecuário e Agrominerais da Amazônia - POLAMAZÔNIA, deste foram criados 15 (quinze) pólos de desenvolvimento na região, sendo que cinco deles somente no Estado do Pará, todos estes resultados estavam previstos nos objetivos da política de desenvolvimento econômico do II PND (1974-79) do Brasil.

Começava assim na Amazônia, a exploração dos recursos minerais com grandes investimentos. Um dos primeiros grandes projetos foi o Programa Grande Carajás. A tabela abaixo demonstra os investimentos realizados pelo governo em cada programa no Estado do Pará.

Tabela 01 – com os maiores investimentos em projetos no Brasil – somente no estado do Pará.

Programa	Projeto/Local	Investimento		
		Previsão		
		Valor (milhões de US\$)	Início	Término
Energético	Tucuruí	3.700	1976	1983
Minero metalúrgico.	Projeto Ferro Carajás	3.800	1980	1987
	Albras/Alunorte	2.600	1978	1987
	Outros projetos com o Estado do MA	22.500	1982	1987
Infraestrutura básica	PA	22.500	1980	1987
Agropecuários/florestas	PA/MA	11.093	1982	1987

Fonte: Conforme dados da IBASE apud Piquet (1993; p. 09).

Percebemos que, na corrida para elaborar estratégias para materializar os PNDs, para o crescimento e aceleração da economia do país, muitos

desses projetos foram implantados na região Amazônica, como nos aponta Silva (2002).

O Brasil e o Japão construíram na Amazônia uma superestrutura, cujo distrito de Vila do Conde, no município de Barcarena, se tornou um grande produtor de alumina (800.000 toneladas/ano, na primeira etapa) e alumínio (320.00 toneladas/ano, capacidade final) através da Albras e Alunorte respectivamente. Para completar a rede industrial do alumínio composta pelas reservas de bauxita da Mineração Rio Norte (MRN), em Oriximiná (PA); pela hidrelétrica de Tucuruí (PA) e as industriais de beneficiamento, também foi construído em Vila do Conde um super escoadoro de fluxo internacional que hoje, além de transportar as cargas de alumina e alumínio, escoar bauxita, coque, piche, madeira e graneis líquidos. Trata-se do Porto de Vila do Conde. (p. 261).

Becker (1999) chama a atenção que na construção de um grande projeto a ser implantado em uma grande área, muitas outras estratégias para ocupação de determinado espaço necessitará ser desenvolvida, por exemplo, na construção de hidrelétricas para a geração de energia – hidrelétrica de Tucuruí; de estradas - Transamazônica; dos portos – Porto de Vila do Conde; de mão de obra e, demais estruturas que garantam o funcionamento de tal projeto.

Coelho e Rodrigues (2004) afirmam em relação à mão-de-obra que:

[...] o deslocamento de mão-de-obra (muito em especial em função das empreiteiras) caracteriza-se ainda hoje como fenômeno incontestável, além da demanda por trabalhadores especializados vindo dos centros desenvolvidos como forma de viabilizar os projetos. A vinda de um contingente significativo de mão-de-obra especializada representava também oferecer condições infraestruturas mínima para estes, bem como de apoio administrativos de projetos. (p. 138).

Logo, com o Porto de Vila do Conde, e a chegada de empresas, como a Imerys Rio Capim, Albras (Alumínio Brasileiro S/A) e Alunorte (Alumina do Norte do Brasil), dentre outras, na região Amazônica, requerem muitas obras de infraestrutura, como foi o caso da construção de um núcleo urbano – Vila dos Cabanos²², em Barcarena, esta seria construída para a moradia dos

²² Para um aprofundamento de todo o processo histórico de como ocorreu a construção de Vila dos Cabanos, como uma company town na Amazônia; consultar “O

trabalhadores das fábricas; as *company towns* passaram a ser construídas como estratégias encontradas pelos empresários e governo, para atrair a força de trabalho qualificada de outras regiões e artifícios para afirmar o poder do capital. Coelho (2004), Chagas (2002).

É preciso frisar que durante este processo de implantação de grandes projetos na Amazônia, segundo autores como Becker (1999), Rodrigues (2001), Brito (2001), para implementar a política do governo federal (principalmente em relação ao período de 1972-1980) fez-se necessário estruturar uma rede urbana integrada que viesse favorecer a nova configuração do papel da região na divisão do trabalho, (BECKER, 1999).

Pontes (1994) afirma que a ideia de rede urbana integrada está associada ao conceito de pólo de crescimento, para esta autora o conceito de pólo esta fundamentado na ideia de concentração industrial. Isto significaria para as grandes indústrias, a concentração de seus trabalhadores ao entorno das empresas, o que resultou nas *company towns*.

Segundo Chagas (2002), o modelo de *company town* não é um modelo brasileiro, esta é uma criação cuja origem esta associada ao processo de industrialização europeia; esta foi criada para o próprio controle da classe operária, pois os trabalhadores morando próximo as fábricas, tendiam a melhorar, quanto a assiduidade e pontualidade (PIQUET,1998). Mas, para Chagas (2002) as *company towns* no Brasil, especialmente na Amazônia, quase sempre foram criadas devido às condições de carência de estruturas locais, como foi o caso das primeiras *company towns*, a de Forlândia e Belterra, no Estado do Pará na década de 30 e, a de Vila dos cabanos nos anos 80.

Forlândia e Belterra, assim como outras *company towns*, segundo Júnior (2010) foram implantadas para viabilizarem os projetos econômicos na Amazônia; ou seja estes espaços apareceriam como “uma funcionalização da totalidade e, por tanto, do processo de globalização e da materialização das diversas formas de poder na escala mundial” (p.127).

mito da “cidade aberta”: Vila dos Cabanos, Urbanização e Planejamento Urbano na Amazônia”. Autor: Clay Andersom Nunes Chagas. E “Vila dos Cabanos e suas transformações recentes”. In: Poder local e mudanças socioambientais. autoras: Roberta Menezes Rodrigues e Maria Célia Nunes Coelho.

Rodrigues (2001), diz que na própria estrutura das *company towns*, sendo estas modelos de uma concepção de urbano e de sua funcionalidade, estas não deixam de “significar a reconstrução do fenômeno urbano por meio da negação das estruturas existentes (cidades espontâneas)” (pg. 69).

Analisando, na história amazônica, quanto ao seu desenvolvimento econômico, com a “exploração dos recursos naturais como moeda para a inserção regional no mercado econômico mundial, consolida-se a vinculação de desenvolvimento a crescimento econômico a qualquer custo” (SILVA, 2008, p. 76).

Para a autora, as propostas de desenvolvimento econômico e social da Amazônia, desde a Era Pombalina; ou no período da borracha que resultou no deslocamento de 25.000 trabalhadores para a região, sobretudo nordestinos; este processo vem acontecendo de forma desorganizada, com a vinda de muitos aventureiros, causando “consequências danosas para as populações locais” (Silva, 2008, p. 75).

Os aglomerados de invasões provenientes desse crescimento desordenado geram problemas sociais nas comunidades, como o crescimento da criminalidade, o desemprego além do aumento excessivo da pobreza. Para Dourojeanni (1998) o desenvolvimento econômico não veio acompanhado do desenvolvimento social, de igualdade ou melhoria de vida das populações nativas ou migrantes. (p. 101).

Paralelo a *Company Town* de Vila dos Cabanos em Barcarena/PA, intensificaram-se ao redor do Porto de Vila do Conde, espaços urbanos com infraestruturas precárias, como foi o caso da transformação sofrida pela Vila Murucupi, hoje conhecida por Vila do Conde; tornando-se o avesso do desenvolvimento regional pretendido pelo governo brasileiro com a criação da *Company Town* em Vila dos Cabanos. Vila dos Cabanos, enquanto *Company Town* planejada dispõe de infraestrutura de esgoto e saneamento básico, além de áreas comerciais e infraestrutura social: feiras, mercados, comércio varejista, praças, hotéis, hospitais (FILHO, 2005; p. 43), já Vila do Conde, como veremos mais adiante, sofre com falta de saneamento básico, água de boa qualidade para o uso pessoal, dentre outros problemas socioambientais.

Warrem (1996) diz que as contribuições dessas grandes obras implicam em uma considerável ocupação territorial, que pode ser em espaços desocupados, como em já habitados; como foi o caso de Vila do Conde.

Ainda segundo este autor, a partir da chegada das empresas (Albras; Imeris e outras); passou-se a ocorrer o processo de desapropriação e desocupação das áreas que seriam utilizadas pelas empresas; segundo Chagas (2002), um dos primeiros impactos sentidos por toda a população de Barcarena foi à desapropriação de uma área de 40.000 hectares; desapropriação garantida pelo Estado em acordo firmado com o governo japonês e, que por consequência foi criado o decreto Nº 10064 de 24 de abril de 1977 que garantia a desapropriação. Dos 40.000 hectares foram remanejadas 494 famílias; estas por sua vez migraram para as vilas mais próximas, á exemplo Vila do Conde.

Conforme Tourinho (1991) a responsabilidade de promover a desocupação do espaço ficou a cargo do governo do estado do Pará. Segundo Palheta (2005):

O processo de desapropriação foi feito por etapas e sem um planejamento prévio, o que ocasionou o remanejamento da mesma família por mais de uma vez, pois algumas destas famílias acabavam ocupando áreas que deveriam ser desapropriadas posteriormente. Apesar da população não ter uma tradição de organização política, houve resistência, as famílias reclamavam valores justos pela indenização de suas terras. (pg. 53)

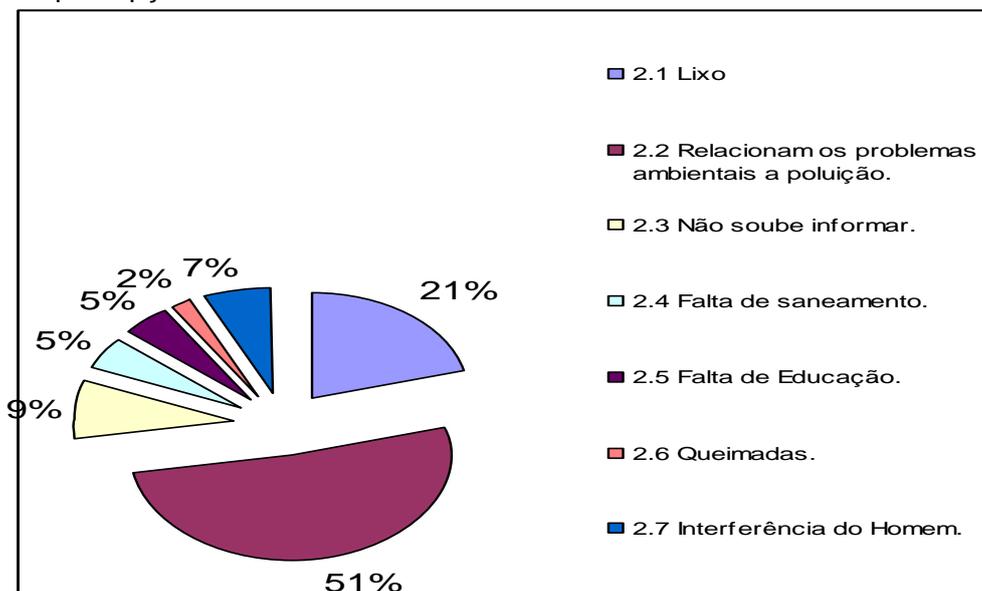
Conforme Barros (2004) a Vila Mucurupi, hoje conhecida por Vila do Conde, viviam basicamente da pesca, da caça, da agricultura e, principalmente de trabalhar com a mandioca para a fabricação da farinha; também comercializavam suas frutas nas cidades vizinhas. Com o advento do pólo industrial de Barcarena e, com a chegada de migrantes, muitos problemas socioambientais se intensificaram na Vila.

Todo esse crescimento populacional fez surgir inúmeros problemas que a Vila nunca havia registrado, como a abertura e a multiplicação de casas noturnas, verdadeiros prostíbulos que aumentavam a cada dia nesse período. (BARROS, 2004, p. 184)

Esta realidade apresentada por Barros (2004), segundo pesquisas realizadas no período de 2005 em Vila do Conde, só tem se agravado ainda mais com as atividades portuárias do Porto de Vila do Conde.

Na pesquisa realizada junto à comunidade de Vila do Conde, pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Meio Ambiente – GEAM, em 2005²³; cujo objetivo era realizar um diagnóstico junto à comunidade para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas pelo Projeto de Educação Ambiental do Porto de Vila do Conde, uma parceria entre a Universidade Federal do Pará – UFPA e a Companhia Docas do Pará – CDP; dentre as questões propostas no questionário para o diagnóstico, os participantes responderam quanto aos principais problemas socioambientais percebido por eles na Vila; suas respostas foram: uma grande quantidade de lixos espalhados pelas ruas; falta de saneamento básico; a interferência do homem no meio ambiente e a falta de educação.

Gráfico 01 – Sobre os problemas socioambientais que ocorrem na Vila do Conde na percepção da comunidade de Vila do Conde/Barcarena-Pa.



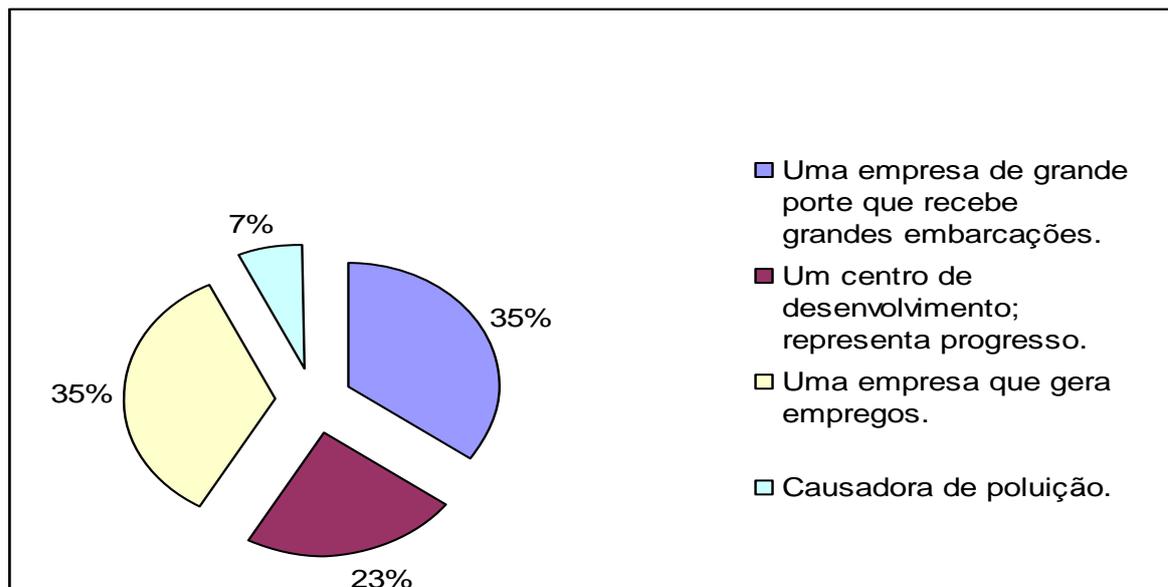
Fonte: GEAM, 2005.

Outro fator importante da pesquisa realizada foi em relação ao que pensam os moradores de Vila do Conde a respeito da Companhia Docas do Pará – na representatividade do Porto de Vila do Conde, estes responderam, na

²³ Durante a pesquisa, realizada no período de 2005 pelo grupo de pesquisa em Educação, Cultura e Meio Ambiente- GEAM foram aplicados 220 questionários.

sua grande maioria que é uma empresa de grande porte e que representa progresso. Percebemos com isso, que nestas falas ainda há muito do que fora divulgado, no início da implantação do complexo industrial que a vinda das grandes empresas e do porto representaria avanços para a região (Rodrigues, 2001).

Gráfico 02– Percepção da CDP no olhar da comunidade de Vila do Conde/Barcarena-Pa.



Fonte: GEAM, 2005.

Foram muitos os impactos ocasionados aos moradores de Vila do Conde, como nos aponta Barros (2004):

Se as desapropriações que atingiram Vila Murucupi (Vila do Conde) provocaram o desaparecimento da caça e a estagnação da agricultura que se praticava no lugar, a implantação da Albras e Alunorte veio provocar o inchaço urbano e populacional da localidade, além da contaminação dos rios da região, causadas pelo lançamento de rejeitos de bauxita, e pela lavagem dos navios que ficam ancorados em frente à Vila, o que certamente atingiu a atividade da pesca. (p. 184).

Vila do Conde é um distrito que possui na sua grande maioria suas principais ruas asfaltadas, porém com muitas delas necessitando de cuidados. Em 1983, o governador Jader Barbalho inaugurou o centro de saúde de Vila do Conde, o qual em 2012 passou por uma reforma, ganhando novos aparelhos e melhores condições de trabalho para os funcionários e melhor atendimento ao

público – relatou uma das enfermeiras do centro de saúde, durante uma de minhas visitas a Vila do Conde.

O distrito possui em sua estrutura: escolas Estaduais e municipais; igrejas; praça; supermercados; óticas; destacamento da polícia militar – base comunitária de segurança e, outros estabelecimentos comerciais. Segundo Barros (2004), antes da chegada das empresas em Barcarena, em 1985, existia no distrito – até então considerada vila – duas gestões de ordem pública; a escola Estadual Batista Campos, inaugurada em 1949 e o centro de saúde, inaugurado em 1983.

Hoje a principal avenida de Vila do Conde, chamada Santarém dá acesso à praia de Vila do Conde; à praça e demais ruas secundárias; esta possui uma extensão de 1,5 km aproximadamente; nesta avenida se concentram: o sindicato dos arrumadores; 02(duas igrejas); 01(uma) escola particular pré-escolar jardim I e II; 01(uma) escola estadual de ensino médio; 06(seis) supermercados de médio porte; 01(um) laboratório de exames médicos; 04(quatro) farmácias; 02(dois) salões de beleza; 01(uma) ótica; 02(duas) lojas de materiais de construção; 01(uma) oficina de bicicleta; 09(nove) lojas de roupas/sapatos e acessórios diversos; 01(um) correio – banco postal; 05(cinco) açougues; 03(três) restaurantes de pequeno porte; 03(três) bares e, 06(seis) pontos de vendas de açai.

Esta é a avenida mais movimentada do distrito; por ela passam os ônibus e vans que vem de Belém e outros municípios vizinhos.

Imagem 01 – Rua Santarém de Vila do Conde



Fonte: arquivo pessoal da autora/2013

Vila Conde, por mais que esteja inserida em uma região que apresente seu Produto Interno bruto – PIB, no ano 2008 em cerca de R\$ 3.860.431 (Idesp/2009) com o município de Barcarena; Vila do Conde sofre com infraestrutura urbana precária, ausência e falta de controle/fiscalização de políticas públicas que viabilizem e promovam o desenvolvimento social.

Fazendo uma comparação, em relação às contribuições dos municípios no Estado do Pará, para a arrecadação do Produto interno Bruto (PIB) no Pará; Barcarena, conforme o Idesp/2009 ficou em 3º lugar, dentre os municípios que tiveram as maiores contribuições no ano de 2009; outro dado relevante de se observar é que Barcarena, em termos de contribuições a partir do setor industrial, conforme dados do IDESP no ano de 2009 apresentou um percentual de 0,80% ficando em 4º lugar. Conforme demonstram os quadros abaixo.

No quadro 01, referente aos 10 municípios com maiores contribuições na formação do Valor Adicionado (VA) no Produto Interno Bruto (PIB) do Pará; no quadro 02 os municípios que tiveram a maior contribuição no setor industrial.

Quadro 01 - Produto Interno Bruto (PIB) do Pará

Belém	28,30%
Parauapebas	9,62%
Barcarena	5,63%
Ananindeua	5,55%
Marabá	5,24%
Tucuruí	3,72%
Santarém	3,02%
Castanhal	2,08%
Paragominas	1,50%
Canaã dos Carajás	1,46%

Fonte: organização da autora; dados retirados do IDESP/2009

Quadro 02 - Setor Industrial

Parauapebas	27,51%
Belém	13,11%
Tucuruí	10,97%
Barcarena	0,80%
Marabá	5,11%
Canaã dos Carajás	3,93%
Ananindeua	3,85%
Oriximiná	2,11%
Paragominas	1,74%
Benevides	1,55%
Atribuição total a partir deste setor em 2009 \$ 15,313 bilhões; e em 2008 de R\$ 19,155 bilhões.	

Fonte: organização da autora; dados retirados do IDESP/2009.

Em relação ao PIB per capita, os maiores resultados apresentados foram dos municípios de Parauapebas com R\$ 36.772; Barcarena R\$ 35.513; Canaã dos Carajás R\$ 30.82; Tucuruí R\$ 22.603 e Marabá R\$ 15.065. São municípios, que conforme IDESP destacam-se em virtude de suas atividades industriais, seja na extração de cobre, ferro e bauxita, ou nas atividades industriais de transformação, a exemplo, produção de alumínio e alumina, além da Hidrelétrica de Tucuruí.

Analisando os quadros abaixo, percebemos que Barcarena tem apresentado nos últimos anos uma evolução crescente quanto à contribuição do PIB, principalmente com a indústria.

Quadro 03 - Evolução do Valor Adicionado - VA (R\$ 1.000,00) da indústria segundo Município de Barcarena/PA no período de 1999-2009

1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
802.124	1.007.833	973.399	1.153.964	1.376.416	1.819.156	1.666.977	2.207.040	2.094.857	2.189.985	1.654.335

Quadro 04 - Evolução do PIB de Barcarena VA (R\$ 1.000,00) no período de 2002-2009

1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
—	—	—	1.812.554	2.190.126	2.830.086	2.806.958	3.566.140	3.647.558	3.860.431	

Fonte: organização da autora; dados retirados do IBGE/2009.

Barcarena apresenta um alto valor de contribuição para o PIB do estado do Pará, mas vive muitas disparidade, como nos indicam os dados do IBGE de 2003 e o autor Filho (2005; p.51); em relação ao desenvolvimento de alguns índices, entre Vila dos Cabanos e à sede de Barcarena ao que se refere, por exemplo, quanto ao rendimento familiar mensal, este dado corresponde a R\$ 1.105,71 na Vila dos Cabanos, porém apresenta variações significativas na sede municipal, onde o maior rendimento encontrado foi de R\$ 1.053,20 numa área central e R\$ 252,74, em área periférica; ou em relação a banheiros em domicílios particulares, Vila dos cabanos apresentam 40,98%, enquanto em determinadas áreas de sede de Barcarena, não existem banheiros.

Outros dados que demonstram a situação do município de Barcarena são em relação ao vínculo empregatício, no setor agropecuário no ano de 2010 foram 53 pessoas registradas, este número é pequeno em relação ao número de empregados no setor industrial que no mesmo ano comportava 7.029 trabalhadores, e em outros serviços 10.255; ainda conforme dados do Idesp/2010, destes sujeitos empregados 11.734 correspondiam ao sexo masculino e 5.603 do sexo feminino.

Em relação ao nível de escolaridade desses sujeitos empregados, Barcarena tem os seguintes dados:

Tabela 02 - Vínculos Empregatícios por Escolaridade segundo município de Barcarena em 2010.

Analfabeto	Até o 5º Ano Incompleto do Ensino Fundamental	5º Ano Completo do Ensino Fundamental	Do 6º ao 9º Ano Incompleto do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo
47	522	387	1.262	1.903	1.526	9.586
Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior Completo	Mestrado Completo	Doutorado Completo	Ignorado	Total	
365	1.732	6	1	-	17.337	

Fonte: organização da autora; dados retirados do IBGE/2010.

Conforme dados da tabela acima, o número de pessoas que concluíram o ensino médio é alto em relação aos sujeitos que não concluíram o ensino fundamental, no entanto as pessoas com nível superior, ainda é muito inferior para o total de sujeitos pesquisados.

Os dados do Ideb²⁴ em relação às escolas do Município de Barcarena, também são indicadores de como está o desenvolvimento da região, em termos educacionais.

O Ideb funciona da seguinte forma:

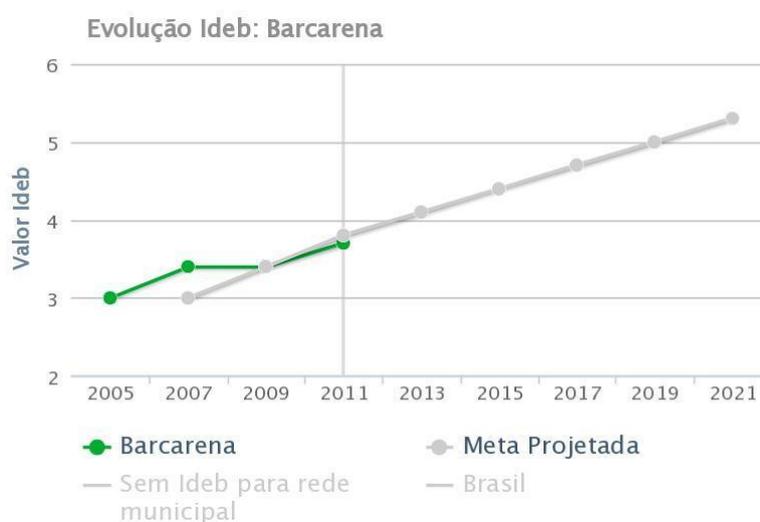
O Ministério da Educação instituiu o IDEB, calculado com base em dois pilares: a) as informações sobre rendimento escolar do Censo Escolar da Educação Básica (aprovação, reprovação e abandono); e b) as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Reinstituído por Portaria Ministerial, em 2005, o SAEB passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – também conhecida como Prova Brasil. Ambas têm como objetivo principal oferecer subsídios para formulação, reformulação e

²⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep/MEC e busca representar a qualidade da educação a partir da observação de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado).

monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil.(MEC, 2007)

Nos gráficos e tabelas abaixo, conforme dados do Ideb de 2011, o município de Barcarena apresenta nota de 3.7 no ano de 2011, isto significa, a partir da avaliação do Ideb que muito ainda há por se fazer para que estas escolas alcance a meta máxima que é a nota 6.

Gráfico 03 – sobre a evolução do Ideb no município de Barcarena/PA.



Fonte: ideb 2011 – INEP. Portalideb.com.br

Tabela 03 – dados de 2005, 2007 e 2011 e, metas a serem alcançadas até 2021 no município de Barcarena/PA.

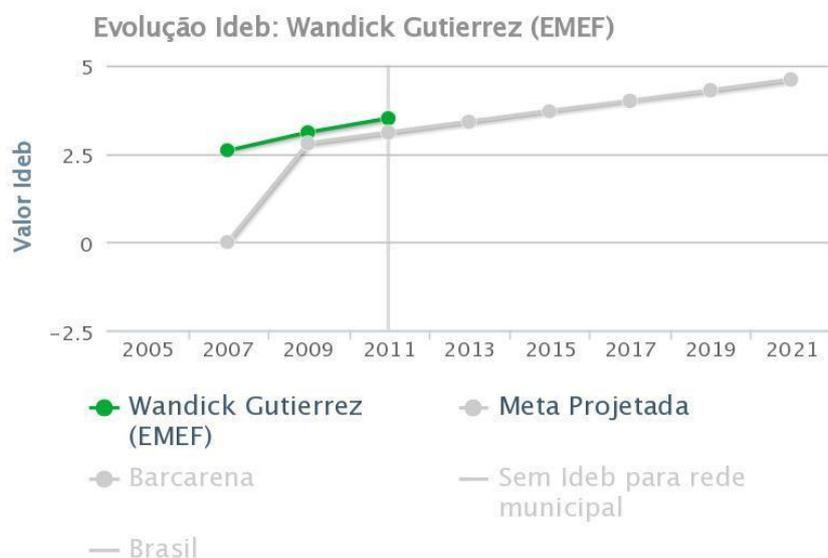
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		0%	10%	12%					
Ideb	3.0	3.0	3.3	3.7					
Meta		3.0	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: Ideb 2011 – INEP

Nos gráficos a seguir apresentamos informações quanto à evolução do Ideb da escola Wandick Gutierrez, seguido dos dados do Ideb das demais escolas²⁵ de Vila do Conde.

²⁵ Vila do Conde atualmente possui 02 escolas Estaduais; 03 municipais e 02 particulares; destas apenas a escola Bairro Industrial e Wandick Gutierrez tem indicadores do Ideb.

Gráfico 04 – sobre a evolução do Ideb na escola Wandick Gutierrez, no distrito de Vila do Conde no município de Barcarena/PA.



Fonte: Ideb 2011 – INEP. Portalideb.com.br

Tabela 04 – dados de 2009 e 2011; metas a serem alcançadas até 2021 da escola Wandick Gutierrez do distrito de Vila do Conde no município de Barcarena/PA.

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Crescimento			2%							
Ideb			2.6	2.8						
Meta				3.1	3.5	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6

Fonte: Ideb 2011 – INEP

Tabela 05 – dados de 2007, 2009 e 2011; metas a serem alcançadas até 2021 da escola Municipal de Ensino Fundamental Bairro Industrial no município de Barcarena/PA.

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento			32%	21%					
Ideb		2.5	3.3	4.0					
Meta			2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8

Fonte: Ideb 2011 – INEP

A escola Wandick Gutierrez, em que a pesquisa foi realizada, conforme podemos observar nos gráfico e tabelas acima; esta no Ideb de 2011 alcançou a nota 2.8; e em relação à nota geral do município de Barcarena que é de 3.7, a escola Wandick apresentou um diferencial negativo de 0,9 pontos; e em relação à escola Municipal de Ensino Fundamental Bairro Industrial no ano de

2011 1,2 pontos; tanto nos anos de 2009 e 2011 a escola Wandick teve o menor Ideb de Vila do Conde.

Sabemos que as notas do Ideb são parâmetros que tendem a avaliar a qualidade da escola, mas não indicam, necessariamente como estas encontram-se em seu desenvolvimento pleno, uma vez que cada escola tem suas especificidades, seus problemas cotidianos e sua dinâmica em trabalhar com seu currículo e projetos.

A partir dos dados apresentados seja do PIB, do Ideb e, as reais condições em que se vive a comunidade de Vila do Conde e, o modo como ela foi transformada ao longo de seu contexto histórico, nos remete as discussões das quais trata a autora Silva (2008) que descreveu alguns determinantes que podem contribuir para discussões e compreensão quanto às relações que se estabelecem entre a sociedade e o meio ambiente na Amazônia, para ela, estes determinantes podem orientar projeções teóricas e práticas dirigidas ao desenvolvimento regional; os determinantes são:

a) relação entre ambientes e recursos, do ponto de vista de sua funcionalidade; b) a população – a situação demográfica da região; c) os padrões de uso do solo, seus diferentes sistemas e trajetórias de mudanças; d) os atores econômicos, e suas diferentes estratégias econômicas; e) o papel da sociedade civil, e as limitações de sua capacidade de intervenção política; f) o papel do Estado na garantia do sistema de apropriação de excedentes; g) a estrutura legal; h) o mercado – que afeta a situação de diferentes atores sociais, e que depende de regras definidas interna e externamente; i) ideologia – que define uma identidade comum, para a legitimação das lideranças e elites locais, do acesso desigual aos recursos; j) as influências internacionais, como os movimentos sociais e ambientais mundiais, e os organismos de desenvolvimento: FMI, Banco Mundial; l) a história – a percepção de que a situação regional atual é produto de um processo histórico. (2008, pg. 73)

Este pensar relacionado com os problemas expostos, das possibilidades de uma análise dos determinantes indicados por Silva (2008) e a partir deles pensar novos mecanismos de soluções e respostas aos problemas oriundos de ações movidas pelo modelo mercadológico que se instaurou ao decorrer de séculos no seio da sociedade, exige que:

A educação deve produzir seu próprio giro copernicano, tentando formar as gerações atuais não somente para aceitar a incerteza e o futuro, mas gerar um pensamento complexo e aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir em um processo contínuo de novas leituras e interpretações do já pensado, configurando possibilidades de ação naquilo que ainda há por se pensar. (LEFF, 2000. P.382).

Nesse sentido, a melhoria da qualidade de vida de uma população requer/necessita de uma consciência do que seja a complexidade ambiental, aqui pensada como sendo: “(...) a expressão do reconhecimento da crise civilizatória atual, pelo desenraizamento das origens e causas desta e pela projeção de um pensamento a ação complexos orientados no sentido de reconstrução do mundo sob novas bases na relação sociedade-natureza.”(LOUREIRO, 2004, p.118- 119).

2 – RESPONSABILIDADE SOCIAL E O EMPRESARIADO

O empresariado ao longo de suas proposições de desenvolvimento e de reestruturação econômica e política têm buscado estratégias para assegurar seus objetivos – aumentar suas taxas de lucros e, ter maiores participações nas políticas públicas (OLIVEIRA, 2005, p.51).

Estas estratégias podem se configurar de diversas formas, principalmente buscando atender as legislações, sejam elas ambientais ou não; neste sentido cada vez mais se têm exigido cuidado com o Meio Ambiente, ou seja, com a vida e, nestas exigências são impulsionadas medidas tanto mistificadoras quanto coercitiva quanto as atividades, principalmente, de industriais que degradam ao meio ambiente, a exemplo podemos citar: A política Nacional de Meio Ambiente, a referida Lei nº 6.938/81, através de resoluções do Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA, em que direciona os diversos Instrumentos da Gestão Ambiental²⁶: Licenciamento Ambiental e o controle das atividades poluidoras; Fiscalização Ambiental; Qualidade Ambiental; Monitoramento da Qualidade Ambiental; Unidades de Conservação Ambiental e Biodiversidade; Planejamento e Zoneamento ambiental; Avaliação Ambiental e Educação Ambiental.

Muitos foram os caminhos que o empresariado buscou para fortalecer o seu modelo de produção; até se implementar projetos de Responsabilidade Social, muitas estratégias, tanto de órgãos governamentais quanto de empresas privadas/indústrias foram reestruturadas para a permanência do modelo capitalista vigente; algumas dessas estratégias estão compondo nosso campo de discussão para compreendermos algumas das implicações nas políticas educacionais e sua materialização no ambiente escolar.

²⁶ Gestão ambiental nada mais é do que a forma como uma organização administra as relações entre suas atividades e o meio ambiente que as abriga, observadas as expectativas das partes interessadas [...] Entretanto, o foco da gestão ambiental é a empresa e não o meio ambiente. Somente através de melhorias em produtos, processos e serviços serão obtidas reduções nos impactos ambientais por eles causados.(JÚNIOR,1998, p. 51)

Neste capítulo iremos trabalhar o empresariado brasileiro, em uma de suas organizações institucionais, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) a partir de alguns de seus documentos, observando, principalmente as sugestões que estes direcionam para as políticas educacionais.

A exemplo, dessas políticas estaremos apresentando algumas das legislações educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9394/96 que estará compondo nosso trabalho, para uma reflexão acerca do que esta sendo sugerido pela CNI e quais ações estão sendo implementadas pelo ministério da Educação- MEC em relação, principalmente a educação básica.

Também estaremos trabalhando alguns dos discursos do setor empresarial quanto a Responsabilidade Social Empresarial (RSE).

2.1. – O empresariado industrial e suas implicações nas políticas educacionais.

A Deloitte²⁷ que é uma empresa de Auditoria, Consultoria, Consultoria Tributária, *Corporate Finance e Outsourcing* para clientes dos mais diversos setores; a qual possui uma rede global de cerca de 186.000 profissionais, onde atua a partir de firmas-membro em mais de 150 países, lançou em 2012 o livro “Brasil competitivo: Desafios e estratégias para a indústria da transformação”. Pelo tamanho de sua abrangência, não poderíamos desconsiderá-la na temática que estamos discutindo; principalmente se levarmos em conta as grandes empresas que compuseram a estrutura deste livro. Por direção geral do projeto esta o Sr. José Othon Tavares de Almeida - Líder da Deloitte no Brasil para a indústria manufatureira; dentre as empresas e entidades

²⁷ “Deloitte” refere-se à sociedade limitada estabelecida no Reino Unido “Deloitte Touche Tohmatsu Limited” e sua rede de firmas-membro, cada qual constituindo uma pessoa jurídica independente. Acesse www.deloitte.com/about para uma descrição detalhada da estrutura jurídica da Deloitte Touche Tohmatsu Limited e de suas firmas-membro. No Brasil, onde atua desde 1911, a Deloitte é uma das líderes de mercado e seus cerca de 4.500 profissionais são reconhecidos pela integridade, competência e habilidade em transformar seus conhecimentos em soluções para seus clientes. Suas operações cobrem todo o território nacional, com escritórios em São Paulo, Belo Horizonte, Brasília, Campinas, Curitiba, Fortaleza, Joinville, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Recife e Salvador. Informações disponíveis no livro “Brasil competitivo: Desafios e estratégias para a indústria da transformação”, 2012.

colaboradoras, com a elaboração do livro, através dos inúmeros artigos, estão: Alstom Brasil; Basf; Braskem; CNI; Cummins Brasil; Dow; Ecoverdi; Fiat/Chrysler; GM do Brasil; ICC Brasil; Jacto; Monsanto; Positivo; Rhodia; Sanofi Brasil.

No decorrer da leitura dos artigos do livro é posto que os entraves históricos, os que prejudicam a atuação da indústria nacional, estão o custo Brasil, as deficiências de infraestrutura e a baixa qualificação da mão de obra e, para viabilizar seu potencial competitivo na nova ordem da indústria mundial, conforme sugestões do livro, o Brasil precisaria ampliar o seu foco no desenvolvimento da infraestrutura física e da **educação**, (grifos nosso) além de incentivar a inovação tecnológica.

Segundo os artigos do livro o Brasil, ao instituir o “Plano Brasil Maior” (PBM), pelo governo Federal em 2011, cujo objetivo era estimular a economia, em particular a indústria nacional com a retomada do crescimento dos segmentos produtivos, os empresariados, através dos Conselhos de Competitividade, com este plano ganhariam espaços para se posicionarem frente à conjuntura que afeta seus negócios.

Sob o lema “inovar para competir; competir para crescer”, o PBM, uma vez apoiado pela moderna liderança empresarial brasileira, teria condições plenas para gerar resultados práticos em favor do desenvolvimento, afirmou o empresariado (p. 3,6,16).

Ramon de Oliveira (2005) em seu texto *Empresariado Industrial e Educação Brasileira* diz que:

A interferência do empresariado na confecção de políticas públicas, bem como sua influência na adoção de um plano nacional de desenvolvimento, relacionam-se diretamente aos seus interesses econômicos. O empresariado, por sua íntima ligação com a reprodução do capital em nível global, assimila e propaga valores, ideologias e proposições das grandes corporações internacionais. (OLIVEIRA, 2005, p.15).

Segundo este autor, o empresariado não pode ser visto como um agente construtor de um novo modelo político e econômico, ou ser este um assegurado de um novo padrão de vida e de distribuição de riqueza (*ibidem*, p.23). O que se passa a evidenciar na relação do empresariado com o Estado é um caráter centralizador e privatizador do Estado e, a não capacidade do

empresariado apresentar um projeto nacional a ser seguido por todo o conjunto da sociedade. Isto por que há o prevalecimento dos interesses do empresariado em detrimento, principalmente das classes trabalhadoras. (Oliveira (2005) Apud Diniz (1991,1993)).

Dentre os colaboradores do livro “Brasil competitivo: Desafios e estratégias para a indústria da transformação” estão as Confederações Nacionais das Indústrias (CNI) brasileiras, a qual estaremos apresentando nesta dissertação, por ter apresentado fortes influências na política educacional. (Oliveira, 2005).

A Confederação Nacional Industrial – CNI foi fundada em 12 de agosto de 1938, no Brasil. No primeiro momento, seu surgimento foi com o discurso de ajudar o país a superar os problemas que surgiram após a Segunda Guerra Mundial.

E este cenário foi marcado por mudanças políticas, econômicas e sociais, no período do governo de Getúlio Vargas, o qual se caracterizava pelo intervencionismo federal em diversos assuntos na sociedade, um deles é o processo que transformou o Brasil essencialmente agrícola em um Brasil industrializado. Tais adaptações provenientes deste contexto permitiu que os empresários brasileiros tornassem a CNI, “de forma integral na organização econômica do país recebendo a incumbência de expedir certificados de controle da exportação de matérias-primas e manufaturas, como também, de controlar a distribuição de combustíveis.” (SANTOS, 2011).

A preocupação da CNI, durante os anos 40 era com a mão-de-obra para a indústria; neste sentido, em 1942 estes lançaram a proposta do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI); e em 1946 o Serviço Social da Indústria (SESI). Desde sua fundação que a CNI vem trabalhando para a diversificação do parque industrial brasileiro, como uma de suas maiores atuação na competitividade dos produtos brasileiros e, a inserção das empresas no mercado internacional.

Neste sentido, em 2007 foi lançado o documento Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil, a ser executado pelo SESI e pelo SENAI; segundo o documento O programa

significaria um incremento de cerca de 30% no atendimento à educação profissional pelas redes do SESI e SENAI no Brasil (p.8).

De acordo (SANTOS, 2011, p. 22) no SENAI, atualmente há uma média de 2 milhões de alunos matriculados anualmente, totalizando aproximadamente 45,4 milhões de matrículas desde 1942. O SENAI possui 738 Unidades Operacionais distribuídas pelo País, sendo que 454 são Unidades fixas, onde são ministrados cursos e programas em diferentes modalidades e desenvolvidos serviços técnicos e tecnológicos em 28 áreas de atuação, com 1263 cursos de Aprendizagem Industrial, 825 cursos Técnicos de Nível Médio, 68 cursos superiores e 74 cursos superiores de Pós-Graduação. (SANTOS, 2011, p.22).

E com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do industrial e seus dependentes, o SESI atua como uma entidade de direito privado, mantida e administrada pela indústria. Suas atividades, sempre incluíram a prestação de serviços em saúde, educação, lazer, cultura, nutrição e promoção da cidadania.

No ano de 2008, a CNI, com o objetivo de incentivar o debate sobre a educação, conforme visão da indústria criou o órgão consultivo permanente “Conselho Temático de Educação” (COED); dentre sua missão estava a promoção de formação de qualidade para capacitar os trabalhadores frente aos desafios do mercado; procurar identificar, apoiar e difundir boas práticas educacionais, bem como recomendar ações que fortaleçam a educação e o desenvolvimento do empreendedorismo.

Dentre as ações desenvolvidas pela CNI a que iremos destacar é o empenho desta junto ao Governo Federal para garantir as reformas nos estabelecimentos educacionais para uma suposta melhoria na qualificação dos futuros trabalhadores. Para ela, a educação básica seria um momento para instrumentalizar o trabalhador e, o ensino superior um lócus em que a pesquisa contribuiria para o desenvolvimento econômico do país. (CNI, 1998).

Oliveira (2003) sobre a relação da CNI com as políticas educacionais diz que esta demonstra quanto aos seus interesses a “confecção de um modelo econômico e político que coloque a reprodução dos seus interesses em primeiro plano mesmo que, em decorrência disso, ampliem-se as contradições sociais”. (p.251).

A CNI no ano de 1998, através do documento *Competitividade e Crescimento: A Agenda da Indústria* apresentou ao Governo, ao Congresso e à sociedade as contribuições das Federações de Indústria de todo o País e seus Conselhos Temáticos para a agenda de crescimento econômico do Brasil. A relevância em trazer as questões sugeridas (como veremos mais adiante) neste documento, datado de 1998 é por que as recomendações contidas nele, ao que nos parece não difere das políticas atuais na área da educação.

A justificativa para a apresentação deste documento, conforme presidente da CNI foi pelo expressivo ônus do ajuste a que vem sendo submetida à indústria brasileira, agravado pela insuficiente redução dos entraves ao aumento da competitividade, pelo persistente desequilíbrio fiscal, de tamanho inaceitável, e pela timidez no combate à concorrência desleal, torna esta manifestação da indústria não só oportuna, como inadiável. O que a CNI esperava com a divulgação do documento era contribuir para o debate das questões suscitadas e para a implementação das soluções sugeridas (CNI, 1998, p.6).

No campo educacional a CNI enfatizou que a educação básica teria um papel: “estratégico para o desenvolvimento das empresas e de uma economia competitiva; desta forma seria necessário expandir a oferta de programas de formação continuada da força de trabalho, incorporando, cada vez mais, as empresas a este esforço”. (ibidem, p.14).

Para dar conta deste campo educacional a CNI montou a seguinte agenda:

Melhorar a qualidade do ensino fundamental; aumentar a oferta de ensino fundamental para a população jovem e adulta que não teve acesso a esse ensino na idade própria; expandir a oferta de ensino médio em articulação com a educação tecnológica e a formação profissional; aperfeiçoar a educação profissional na perspectiva de formação continuada; ampliar substancialmente a contribuição da universidade para o desenvolvimento da competitividade industrial. (*Ibidem*, p.14-15).

Para a CNI, a educação é um forte aliado para alavancar a competição mercadológica, porém, segundo ela: o Brasil acumula uma defasagem de cerca

de dois anos de estudos, o que interfere diretamente na produtividade e competitividade dos setores produtivos. Conforme dados apresentados pela CNI, o grande problema educacional ainda esta na população de faixa etária de 15 anos ou mais ser analfabeta e, a grande repetência e evasão escolar.

A responsabilidade, conforme a CNI, de tais problemas na escola, é por causa do sistema regular de ensino reproduzir este feito de repetência e evasão. Neste momento a culpa é de inteira responsabilidade da escola, segundo a CNI (1998).

Como resultado para os problemas na Educação Básica, pois, segundo a CNI a Educação Básica assume um papel estratégico para o desenvolvimento das empresas e de uma economia competitiva, esta propõe a expansão da oferta de programas de formação continuada da força de trabalho, incorporando, cada vez mais, as empresas a este esforço (*ibidem*, p.53); e faz algumas sugestões, conforme o quadro abaixo.

Quadro 04 - PROPOSTA CNI/1998

<p>1.1 - Melhorar a qualidade do ensino fundamental. Este deve ser o foco principal da estratégia educacional do governo. Para viabilizar essa estratégia, o governo deve: valorizar o professor, por meio da melhoria de sua formação, capacitação contínua e da adequada remuneração; e implantar a gestão da qualidade nas escolas, fortalecendo os sistemas de avaliação e estimulando a participação da comunidade;</p>
<p>1.2 -Aumentar a oferta de ensino fundamental para a população jovem e adulta que não teve acesso a esse ensino na idade própria;</p>
<p>1.3 -Expandir a oferta de ensino médio em articulação com a educação tecnológica e a formação profissional;</p>
<p>1.4 -Aperfeiçoar a educação profissional na perspectiva de formação continuada; qualidade do ensino oferecido, para permitir a permanência e o sucesso do aluno na escola, do que na oferta de vagas. Alguns avanços com vistas à qualidade podem ser apontados, destacando-se a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), que permitiu aos estados e municípios aplicarem uma política de elevação progressiva dos níveis de remuneração dos professores, aliada a outros mecanismos indutores de qualidade.</p>
<p>1.5 -Ampliar substancialmente a contribuição da universidade para o desenvolvimento da competitividade industrial, tanto através dos programas de formação e aperfeiçoamento quanto das pesquisas tecnológicas e projetos cooperativos (CNI, 1998, p.53-54)</p>

Fonte: organização da autora a partir dos documentos da CNI, 1998.

vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda.

Fonte: organização da autora a partir do site do MEC.

Nas ações desenvolvidas pelo Ministério da educação, conforme quadro 02 podemos perceber que estas não se distanciam das indicações da CNI (1998) – no quadro 01 tanto em sua agenda quanto nas propostas.

Vejamos: no quadro 01 no ponto 1.3 diz que o governo deverá expandir a ofertado do ensino médio em articulação com a educação tecnológica e a formação profissional e, no quadro 02 nos pontos 2.2, 2.3, 2.4 percebemos nas ações do governo, através dos programas direcionados para o ambiente escolar, encaminhamentos quanto à ampliação do ensino médio e a associação ao ensino profissionalizante/formação profissional.

As legislações educacionais brasileiras, também nos remetem a reflexões sobre as políticas que a CNI vem discutindo junto ao governo (não queremos afirmar que o governo estar a atender as exigências da CNI, pois precisaríamos de um estudo mais aprofundado da temática), mas queremos chamar a atenção para um repensar crítico daquilo que esta sendo construído enquanto políticas públicas educacionais e quais são os anseios e perspectivas da CNI e/ou demais organismos da sociedade a partir dessas políticas.

Para elucidar esta questão, estaremos apresentado uma das principais leis que regem as políticas educacionais do Brasil. Dentre ela destacamos a lei de Diretrizes e bases 9394/96 – LDB e suas alterações, em alguns pontos da educação básica; e o Plano Nacional de educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB Nº 9394/96 no art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. No art. 32 diz que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, esta é uma redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006; antes desta lei a educação básica era de 8(oito) anos.

Sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que foi Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008, a LDB em seu Art. 36-B diz que a educação

profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008);

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008);

Conforme, a inserção desta Lei ocorre à expansão do ensino médio e, com isso a articulação ao ensino técnico profissionalizante, o que não difere da proposta feita pela CNI no tópico 1.3 do quadro 01.

Na Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 é aprovado o Plano nacional de Educação - PNE, este tem por objetivos: a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e d) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar em conselhos escolares ou equivalentes.

Os objetivos do PNE chamam a atenção, também, para as propostas que a CNI fizeram no ano de 1998, pois, estas em sua fala também indicaram que no ambiente escolar deva ser fortalecida a valorização e participação dos profissionais educacionais e, que deve ocorrer a participação da comunidade escolar na gestão escolar.

A CNI propõe a expansão da oferta de ensino médio em articulação com a educação tecnológica e a formação profissional, neste sentido percebemos que, nas ações do MEC isto se mostra, por exemplo, com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) com objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. E na LDB 9394/96, implementada com Lei nº 11.741, de 2008 a respeito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, diz que a educação profissional técnica será desenvolvida articulada com o ensino médio; de modo subsequente.

Concordamos com Ramon de Oliveira (2003, 2005) de que as propostas de políticas educacionais da CNI não se configuram em estabelecer junto à sociedade uma educação que prime às transformações no âmbito social, político e econômico, pois em suas propostas de mais qualificação profissional, reformas nas instituições de ensino superior; melhorias no ensino, dentre outras, elas só ampliam o modelo de competição industrial e consumismo.

Outro campo que o empresariado tem se relacionado e, também têm atingido a sociedade comum todo é na área ambiental. Na grande maioria de eventos nacionais e internacionais ambiental, o empresariado tem seu espaço garantido como um dos segmentos da sociedade que deve orientar ações para a preservação do meio ambiente; melhoria na qualidade de vida; diminuição de produtos poluentes no ambiente, dentre outros.

Segundo Dobereiner (2002), a preocupação com o Meio Ambiente não é moda ou oportunismo, é uma questão de sobrevivência para as organizações; isto por que estas vivem em um ambiente competitivo, logo, pela preocupação em atingir e demonstrar um desempenho ambiental correto tentam controlar os impactos ambientais de suas atividades.

As Leis, Decretos, Resoluções e Portarias nos diversos âmbitos – Nacional, Estadual e Municipal, no Brasil têm buscado garantir a Proteção dos Recursos Naturais, favorecendo ações de controle, fiscalização e punição para as empresas poluidoras.

O arcabouço legal Brasileiro quanto á proteção Ambiental têm consistido em conjuntos de Políticas Públicas em que apresenta como marco: a Política Nacional de Meio Ambiente (1981); A Constituição Brasileira (1988) (com seu art. 225 sobre o Meio Ambiente); Política Nacional de Educação Ambiental (1999); Lei de Crimes Ambientais - esta Lei trata de crimes contra a fauna, a flora, e outros crimes e dispõe ainda-conforme Decreto N° 3.179/99-sobre a especificação das sanções aplicáveis as condutas e atividades lesivas ao Meio Ambiente; dentre outros marcos que ajudaram a fortalecer essa gama de normas ambientais com fins de dar aparato legal ao meio Ambiente. (REIS, 2007).

Neste sentido, a chamada de responsabilidade e, participação do meio empresarial, não se configura apenas nestas legislações, estes, também são inseridos em documentos resultantes de eventos ambientais, por exemplo podemos citar: a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano – ocorrida em Estocolmo de 5 a 16 de junho de 1972 motivada pelos problemas ambientais surgidos em decorrências de diversas atividades industriais, em todo o mundo, desta obteve-se como um de seus resultados, um documento – Declaração de Estocolmo, onde nele foram convocados a todos para se chegar à meta de paz e do desenvolvimento econômico e social em todo o mundo; para tanto seria necessário que cidadãos e comunidades, **empresas** e instituições, em todos os planos, aceitassem as **responsabilidades** que possuem e que todos eles participassem equitativamente, em um esforço comum. (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO, 1972, grifos nosso).

A Agenda 21 Considerada como um dos mais importantes registros da Conferência Mundial das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92) o qual representou compromisso dos 173 países que participaram desta conferência; o documento foi apresentado à sociedade contendo 40 capítulos e, em diversos capítulos o setor empresarial/industrial foi inserido.

A exemplo, no capítulo 36 da Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento – diz que:

As redes e atividades regionais e ações de universidades nacionais que promovam a pesquisa e abordagens comuns de ensino em desenvolvimento sustentável devem ser aproveitadas e devem se estabelecer novos parceiros e vínculos com os **setores empresariais** e outros setores independentes, assim como com todos os países, tendo em vista o intercâmbio de tecnologia, conhecimento técnico-científico e conhecimentos em geral; as autoridades e a **indústria** devem estimular as escolas de comércio, indústria e agricultura para que incluam temas dessa natureza em seus currículos. O **setor empresarial** pode incluir o desenvolvimento sustentável em seus programas de ensino e treinamento. (agenda 21, 1992, grifos nosso)

Autores como Born (2002, p.79) consideram que:

[...] após 1992, a Agenda 21 global incorporou algumas características que permitiram que esta fosse interpretada como produto de um processo participativo de ações e de políticas para a transformação do padrão de desenvolvimento e governança dos interesses e dos conflitos humanos, lastreados no diálogo e no pacto entre atores sociais, incluindo governos e parlamentares, com base no ideário da sustentabilidade.

No Brasil foi publicado o documento Agenda 21 Brasileira: Ações Prioritárias, 2ª edição, lançado pelo Ministério do Meio Ambiente – MMA em 2004, neste é dito que preparar as empresas brasileiras para competir internacionalmente em condições de **responsabilidade social** (grifo nosso) seria condição necessária para a expansão e internacionalização de seus negócios em ambientes competitivos com os padrões vigentes. (p. 35) e, a força do terceiro setor como parceiro privilegiado da esfera governamental e das empresas e como expressão de uma sociedade autônoma. (p.23) outras ações seriam: Mobilizar parcerias por meio da "responsabilidade social" das empresas, do trabalho voluntário do terceiro setor e, sobretudo, de políticas públicas mais eficazes, para reduzir a desigualdade de renda (p. 50); Incentivar o maior número possível de empresas, para a adoção do princípio da responsabilidade social cooperativista. (p.85).

Por ora, o que gostaríamos com a presença desses documentos é chamar a atenção para o fato de que, não só nestes documentos e eventos, o setor empresarial se fez presente e posto como necessário; nestes, sua responsabilidade e relevância são posta as vistas de toda a sociedade como um setor que, também, exerce seus deveres/sua solidariedade (?) para com os problemas existentes no planeta.

Há anos que o setor empresarial vem transitando junto à sociedade como um setor que visa a Responsabilidade Social.

Conforme nos mostra a história sobre a Responsabilidade social Empresarial - RSE, no ano de 1953, nos Estados Unidos, através da publicação de um livro de Howard Bowen com o título *Responsibilities of the Businessman*, que a temática ganhou mais espaços nas discussões empresariais; a partir de então profissionais da área passaram a interessar-se mais sobre o assunto chegando a transformá-lo em um novo campo de estudo. (Duarte e Torres, 2008).

Camargo (2009) diz que no Brasil, a principal referência da RSE esta com as ações desenvolvidas pelo Instituto Ethos²⁸; segundo o autor, o Instituto Ethos, no ano de 2000 conduziu o processo que impulsionaria as empresas brasileiras ao Pacto Global, onde a partir da iniciativa das Nações Unidas tinha-se por objetivo alavancar e avançar as empresas para a prática da Responsabilidade Social Empresarial, de forma que melhor atendesse a economia global.

Conforme a ABNT NBR ISO 26000:2010 o termo Responsabilidade Social Empresarial é muito mais conhecido pela sociedade do que a Responsabilidade Social (RS) que se aplica, não somente a empresa com a RSE, mas estende-se a diferentes tipos de organizações.

Segundo diretor Presidente do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social Sr. Ricardo Young, a intenção da ISO 26000:2010 é: “que se torne um documento de RS, capaz de orientar organizações de diferentes culturas, sociedades e contextos, para estimular a melhoria de desempenho e resultado” (ETHOS, 2006, p.08).

De acordo com Duarte e Torres (2005), apud Grajew (1999) a Responsabilidade Social: Trata-se “da relação ética, da relação socialmente responsável da empresa em todas as suas ações, em todas as suas políticas, em todas as suas práticas, em todas as suas relações”, sejam elas com o seu público interno ou externo (p.6).

Segundo Camargo (2009), o público externo tornou-se o ponto chave para que a Responsabilidade Social, principalmente empresarial acontecesse; sua fala é embasada no resultado apresentado pela pesquisa Responsabilidade Social Empresarial das empresas – percepção do consumidor brasileiro, edição de 2004, que foi encomendada pelo Instituto Ethos de Responsabilidade Social Empresarial; nesta pesquisa 1000 (mil) sujeitos foram alcançados e, dos resultados apresentados 70% dos entrevistados afirmaram que as empresas devem estar envolvidas em resolver

²⁸ O Instituto Ethos, uma organização não governamental e, conforme seus documentos disponibilizados em seu site www.ethos.org.br tem por missão mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerirem seus negócios de forma socialmente responsável. O Ethos possui mais de 1000(mil) associados com empresas de diferentes portes e, segundo a mesma 1 milhão de funcionários.

os problemas sociais e, 86% desses afirmaram que possuem interferência na atuação das empresas enquanto consumidores dos produtos por elas ofertados a sociedade.

Camargo (2009) diz que a RSE, esta se pauta na participação, cidadania e solidariedade; que reúne ideais, experiências e propostas, a partir de uma concepção que objetiva organizar e impulsionar a classe burguesa para a ação coletiva (p.96).

Um dos exemplos desta fala pode ser refletido em estudos realizados por Junior (2008) quando este pesquisou sobre o Programa Moto Perpétuo da Fiat automóveis S.A; onde este programa tinha por objetivo a entrega de kits de materiais paradidáticos com temáticas de história de transportes, segurança educação no trânsito e, meio ambiente – estes kits seriam distribuídos para diversas escolas em diferentes regiões do Brasil; o programa tinha parceria com o Governo Federal no Programa “Acorda Brasil! Está na hora da escola do MEC” – lançado no ano de 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O autor trouxe por resultado desta pesquisa, reflexões sobre os investimentos realizados durante a vigência deste programa, que ocorreu no período de 1997- 2001; neste período foram investidos R\$10 milhões de reais, porém, segundo este autor, além de atrasos na entrega, os kits eram de baixa qualidade e privilegiavam os estados brasileiros mais desenvolvidos.

As autoras Simionatto e Pfeifer (2006) a respeito da parceria que vêm ocorrendo nas relações entre Estado e sociedade civil e sua manifestação específica nas propostas articuladas em torno da responsabilidade social das empresas; estas para elucidarem sobre a temática realizaram uma pesquisa fazendo um recorte em torno da responsabilidade social das empresas buscando situá-las no campo das relações entre Estado e sociedade civil e seus contornos do final do século XX e início do XXI.

O material de pesquisa utilizado por elas foram quatorze balanços sociais elaborados por sete companhias de grande porte, de diferentes setores da economia e que têm atuação no Brasil e, especificamente, no estado de Santa Catarina. Após a pesquisa estas autoras chegaram à conclusão de que:

Responsabilidade Social das empresas contribui para a sustentação hegemônica do projeto capitalista, pois é formadora de uma cultura, base consensual de conservação do

modelo de desenvolvimento neoliberal marcado pelo Estado mínimo e pela exacerbação do privado. As políticas sociais oferecidas pela Responsabilidade Social são destituídas deste caráter político, levam os serviços sociais para o campo da rentabilidade mercantil e apontam para formas de intervenção pontuais dentro da ordem capitalista. Portanto, a Responsabilidade Social emerge com o propósito de formar novos valores e padrões sociais que sejam compatíveis com as necessidades do capital em seu estágio globalizado: despolitiza e constrói formas de passividade nas massas e mutila as conquistas das classes subalternas.

Neste sentido a RSE representa uma contraditoriedade, pois na sua aparente defesa do interesse público revela-se está em sua essência buscando o fortalecimento da lógica privada.

Em relação ao balanço social, esta foi uma medida que o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA que ao constatar o crescimento da participação de empresas na sociedade com a inserção de projetos sociais, resolveu juntamente com Núcleo de Estudos e Pesquisas de Ações Públicas não Estatais (NEAP) realizar um estudo que apontasse estatisticamente as empresas que atuavam na área social.

Neste sentido o Instituto Brasileiro de Análises Sociais – IBASE passou a defender a ideia da elaboração e da divulgação do Balanço Social como instrumento de demonstração do envolvimento social dos empresários junto à sociedade.

Desta forma o balanço social passou a ser considerado como uma avaliação para medir e julgar os fatos sociais vinculados à empresa, tanto internamente (empresa/empregado) como externamente (empresa/comunidades) (SOUZA, 1997).

Conforme o Grupo de Fundações e Instituto Empresariais - GIFE (1997), em relação à publicação do balanço social, a empresa deverá levar em consideração:

O investimento realizado no plano interno e no plano externo da empresa. No plano interno, as informações devem refletir aquelas iniciativas que contribuem para a qualidade de vida e promoção humana dos seus empregados, tais como: educação profissional e formal, saúde, segurança no trabalho, alimentação e transporte. No plano externo, o balanço social deve informar os investimentos em educação, cultura, esporte, meio ambiente (reflorestamento, despoluição, gastos com a

introdução de métodos não poluentes e outros), habitação, saúde pública, saneamento, assistência social, segurança, urbanização, defesa civil, obras públicas e, de modo especial, atividades que privilegiem as comunidades carentes. (GIFE, 1997).

Neste sentido, o balanço social empresarial, objetivava tornar público suas ações desenvolvidas de cunho social na sociedade. Para Guedes (2000), o empresariado ao se propor desenvolver RSE e a divulgação de seu balanço social, estes passam a se relacionar com públicos diferentes e, desta forma seus produtos e serviços ganham uma maior visibilidade na sociedade.

Compreendemos que a RSE, não deixa de atender sobre tudo seus objetivos, quanto a aumentar seus lucros; uma vez que ao cumprir com seu dever Institucional perante a sociedade lhes garante a visibilidade de que atendem as legislações impostas e, que por tanto merecem o crédito de serem vistas e aceitas como uma empresa que desenvolve a Responsabilidade Social Empresarial perante a sociedade. Contudo, “impactos e conflitos são palavras evitadas” (SERRÃO E LOUREIRO, 2011, p.14) nestas ações que cada vez mais tem atingido a sociedade.

3 - UM CAMINHAR NAS TRILHAS DO FAZER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES.

Neste capítulo iremos trabalhar o contexto histórico da EA no ambiente escolar. Algumas legislações serão apresentadas, assim como o caminhar da EA no Estado do Pará e, esta se materializando no ambiente escolar.

Também estaremos apresentando, para termos o conhecimento do panorama geral de como esta acontecendo a EA nos ambientes escolares a nível nacional e no estado do Pará, a pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental” – desenvolvida pelo MEC e apresentada seus resultados no ano de 2006. A apresentação desta pesquisa tem sua relevância, pois, através dela poderemos visualizar a escola Wandick Gutierrez nesse panorama do fazer ambiental²⁹, tanto a nível nacional como regional.

Ainda neste capítulo estaremos refletindo a respeito da Educação Ambiental Transformadora e sua relevância no fazer pedagógico escolar.

A inserção do debate ambiental na Escola, nos anos 70, 80 e 90 teve na legislação do país um aporte mais direcionado.

Em 1970 a Educação Ambiental passou a ser vista como essencial para o planeta e capaz de minimizar os impactos de destruição na terra. Segundo marcos histórico das conferências, encontros e demais eventos na área da Educação Ambiental, a exemplo, à primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em TBILISI, 1977, desta conferência saíram muitas recomendações, dentre elas quanto à resolução dos problemas ambientais locais e, neste direcionamento um olhar voltado para o campo escolar. Layrargues (2004) diz que:

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

²⁹ Esta percepção será melhor configurada no último capítulo desta dissertação.

priorizar em sua prática a pauta dos problemas locais que afetam as suas comunidades. (p. 02).

Nesta perspectiva, mais uma vez vimos à relevância de irmos ao ambiente escolar, este ambiente aqui pesquisado – a Escola Wandick Gutierrez, que vivência os complexos e mais diversos problemas socioambientais (poluição dos rios, praias e igarapés; poluição atmosférica; e com isso redução da presença de turistas e, conseqüentemente desempregos, etc), advindos, também, a partir da inserção de empresas ao redor da Vila do Conde em Barcarena (como vimos no capítulo anterior).

Segundo Libâneo (2004) a Escola é: [...] uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontros, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc. (p.52). Por tanto, a escola não esta desvinculada dos múltiplos contextos da comunidade.

A Educação Ambiental, ganha uma maior divulgação e conhecimento da população nos anos 80 e 90. A exemplo, em 1987 aconteceu em Moscou, sobre o patrocínio da UNESCO, um Congresso Sobre a Educação e a formação referente ao Meio Ambiente. Deste evento foi elaborada uma estratégia Internacional de ação a ser executada no campo ambiental na década de 90; isto significou maiores esclarecimentos sobre a importância de recursos humanos qualificados nas áreas formais e não formais na área ambiental, bem como a inclusão das discussões ambientais nos currículos em todos os níveis de ensino.

Conforme, Silva (2008. Pg. 97), em relação ao panorama nacional, entre os anos 70 e 80, ocorreram tentativas de instituição formal da Educação Ambiental nos sistemas educacionais. O Ministério da Educação – MEC emitiu o parecer 226/87 de 11 de março de 1987, fazendo indicações quanto à inserção da temática ambiental em caráter interdisciplinar em todos os níveis de ensino.

Em 1988, a Educação Ambiental configurou-se oficialmente na Constituição Federal de 1988 que no, Capítulo VI sobre o ambiente, no artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI diz: “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio

ambiente” o que passa a garantir como direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros, também, a proteção ambiental.

O MEC no ano 1991 – através da portaria 678/91, determinou que a educação escolar deveria contemplar em seu currículo a Educação Ambiental, esta permeando nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesta portaria foi chamado a atenção quanto a necessidade de investir na capacitação de professores.

Outra portaria que subsidiaria a Educação Ambiental foi a 2421/91, também instituída pelo MEC. Esta versou sobre a definição de um grupo permanente de trabalho de EA; este por sua vez teria por objetivo definir junto as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação quais seriam as metas e estratégias para a implantação da EA no país, bem como elaborar propostas de atuação do MEC, tanto na área da educação formal e não formal a ser apresentada na conferência das Organizações Unidas – ONU sobre o Meio Ambiente em 1992.

Após 2(dois) anos da Rio 92, em 1994 o Brasil apresentou, através do Ministério da Educação – MEC, do Meio Ambiente- MMA e da Ciência e tecnologia - MCT uma proposta com o Programa de Educação Ambiental – PRONEA. Este documento, conforme suas diretrizes/objetivos/metaspreviam: capacitação para gestores e educadores, bem como desenvolvimento de instrumentos metodológicos que viabilizassem a ação educativa da temática ambiental no ensino formal e o alcance a toda sociedade através de processos de gestão ambiental, campanhas de educação ambiental dentre outras ações.

No ano de 1996 a Lei nº 9.276/96 que estabelece o Plano Plurianual do Governo 1996/1999, define como principais objetivos da área de Meio Ambiente a “promoção da Educação Ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável dos recursos naturais”, procurando garantir a implementação do PRONEA.

Após 11 (onze) anos da CF de 1988, entre realizações de encontros nacionais e internacionais, o Brasil Promulga a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

Inserida no cenário educacional através de propostas e programas internacionais, a Educação Ambiental passa a servir de suporte teórico e técnico para as atividades que se desenvolvem nesta área não só para os países desenvolvidos, de onde a intenção brota, mas também no Brasil sem maiores questionamentos, sobretudo quanto aos seus pressupostos teóricos. (RAMOS 2001, p. 202)

A formulação da Lei N°. 9795 (BRASIL, 1999), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 27 de abril de 1999, consolida a EA como prática obrigatória e interdisciplinar em todos os espaços educacionais e define em seu primeiro Capítulo art.1 que:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos qual 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.

E, em seu Art. 4º estão descritos os princípios básicos da Educação Ambiental:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da Inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual

Em seu artigo segundo, estabelece a que: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” e ainda menciona que o Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará: “a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação

ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não governamentais” (BRASIL, 1999).

Outro documento que passou a integrar o espaço escolar de forma a inserir discussões a cerca dos problemas ambientais foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, aprovado em 1996 e, desenvolvido pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC; este, além das orientações junto ao professor quanto ao ensino com seus conteúdos e práticas no ambiente escolar, ele, também versa sobre a temática ambiental a ser trabalhada de forma transversal no ambiente escolar, para assim impregnar “toda a prática educativa e, ao mesmo tempo crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e históricos sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas”. (PCNs, 1998, p.193).

A proposta dos PCNs é de que a escola trabalhe a temática ambiental em todas as disciplinas e, nestas ocorra à discussão de forma que envolva diferentes problemas, em localidades diferentes e, as consequências de determinados problemas ambientais sejam discutidos e percebidos em escala local, regional, nacional e global.

Contudo, os PCNs, mesmo se caracterizando como diretrizes para a prática pedagógica dos professores; não podemos desconsiderar que este foi baseado no modelo que segundo Moreira (1995) que contou com a experiência da Espanha, com a participação do professor de Psicologia Educacional de Barcelona, César Coll, e que foi consultor na elaboração dos PCNs brasileiros; bem como a representação do Chile, Colômbia e Argentina; os quais, também realizaram adequações curriculares similares à educação brasileira.

Os PCNs foram elaborado a partir de propostas feitas por especialistas em educação e, que fora aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, transformados em livros e enviados para os professores. Neste sentido não houve uma movimentação quanto à participação dos professores na elaboração dos mesmos, Bernardes (1997), o que seria fundamental para a articulação do ensino e a aprendizagem dos alunos, dada as múltiplas diversidades de culturas, valores e realidades peculiares de nosso país.

Neste sentido, cabe aos educadores realizar uma análise crítica respeito do próprio discurso do então presidente da República do Brasil da época, o senhor Fernando Henrique Cardoso - FHC, que ao lançar os PCNs, direcionou uma carta aos professores onde dizia que o Estado havia cumprido seu dever para com os professores em oferecer uma proposta curricular que subsidiaria de forma concreta o ensino nas escolas. (LIMA, ZANLORENSE apud Fernando Henrique Cardoso 1997).

3.1 – A EA no Estado do Pará

Em 1991 a Secretaria de Educação do Pará- SEDUC, implantou o Programa Estadual de Educação Ambiental e Cidadania – PEEAC, este tinha por objetivo elaborar estratégias educativas que auxiliasse os professores em suas práticas pedagógicas, para sensibilizá-los e alcançar toda a comunidade escolar, chamando a atenção para os problemas socioambientais da região; dentre suas diretrizes buscava-se uma educação que promovesse a sensibilização do olhar crítico para o meio ambiente e, que os educadores repensassem suas metodologias pedagógicas. Para a efetivação do PEEAC a SEDUC criou em sua sede um setor de EA no setor do ensino fundamental.

No ano de 1995, no dia 09 de maio foi sancionada a Lei Ambiental do Estado do Pará, nº 5.887, esta em seu artigo 87, capítulo V afirma que a EA deverá ser efetivada em todos os âmbitos da sociedade para que se possa garantir uma melhor qualidade de vida para todos.

A antiga Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente – SECTAM, hoje conhecida por Secretaria do Meio Ambiente – SEMMA, em 1996 elaborou um plano Estadual Ambiental - PEMA, neste havia a preocupação quanto à formação continuada dos professores.

Em relação aos órgãos de governos do estado do Pará, a SEMA tem publicado diversos materiais ambientais, a exemplos, Política Estadual de Florestas; Políticas de recursos Hídricos do Estado do Pará; Programa Estadual de Educação Ambiental – PEAM; Guia Ambiental do Estado do Pará; Agenda 21 Local, dentre outros.

Muitos foram e são os caminhos trilhados pela EA para se materializar no ambiente escolar, sua prática não é algo fácil de realizar é preciso que

debates, formações continuadas junto aos professores e toda a comunidade escolar ocorram para que todos tenham o conhecimento a respeito das legislações que asseguram a EA no ambiente escolar e garante um ambiente mais saudável para todos.

3.2 – A Educação Ambiental no cenário escolar a nível nacional e no estado do Pará.

Leff (2011) diz que os problemas ambientais se materializaram em questões eminentemente políticas. O que significa que a problemática ambiental abriu um processo de transformação do conhecimento onde novos conhecimentos interdisciplinares precisam ser planejados para: “Oferecer novos princípios aos processos de democratização da sociedade que induza a participação direta das comunidades em suas problemáticas”. (p. 57)

Por isso, uma tomada de decisão referente à proposta educativa a ser conduzida nos espaços escolares - dos sujeitos atuantes precisam, para uma possível superação da contradição existente nestes espaços realizar uma tomada de conscientização crítica sobre suas práticas, pois conforme Paulo Freire (2006):

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (p. 30).

O que para o autor, a educação crítica, neste sentido passa a ser compreendida como a própria superação da consciência ingênua do indivíduo de ver o mundo; tende a valorizar os conhecimentos populares e, oportuniza a participação do outro no processo de construção do conhecimento.

Conforme Cury (1989), a contradição existente no espaço escolar ela acontece, pois as relações que nela se desenvolvem não ocorrem de forma isolada ou descontextualizada das múltiplas realidades que tais sujeitos estão submetidos.

Oliveira (2005), diz que na própria relação globalização e educação, quando aos países em desenvolvimento era atribuída a responsabilidade de

promover uma maior competitividade do setor industrial e alterar o quadro de distribuição desigual de riqueza (p.9-10); o sistema educacional estaria sendo responsabilizado, por governos de todo o mundo, pelo desenvolvimento da economia; desta forma passou-se a ocorrer reformas nos sistemas de ensino “Essas reformas, na maioria dos casos buscando uma relação de maior proximidade da escola com o setor produtivo, utilizando como norteadores dos seus objetivos os mesmos mecanismos de eficiência deste último” (OLIVEIRA, 2005, p.09). Para o autor a educação assume características específicas, onde o ajustamento das políticas educacionais buscavam muitas vezes atender aos interesses de instituições estrangeiras, a exemplo o Banco Mundial.

Para eles, o fortalecimento da educação básica e o desencadeamento de políticas de qualificação profissional assumem uma importância sem igual, haja vista que a única forma de os indivíduos poderem disputar uma vaga num mercado de trabalho extremamente seletivo é o auto investimento em formação profissional. (*ibidem*, p.12).

Segundo o autor, este é um dos discursos contraditórios, uma vez que tais instituições são responsáveis pela solidificação de um modelo econômico excludente; pois em setores com altos níveis de escolaridade “há uma parcela cada vez maior de pessoas mais escolarizadas no conjunto de desempregados” (OLIVEIRA, 2005, p.108).

Por tanto, é uma tarefa árdua: a mudança de uma mentalidade cristalizada nos valores construídos dentro de uma ordem que há séculos apregoa crescimento econômico e consumismo desenfreado. Tudo justificado nos moldes racionais das regras de mercado competitivo, como vimos anteriormente. “Nesse sentido, a complexidade implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas, para se construir um novo saber, uma nova racionalidade...”. (LEFF, 2006, p. 196); logo é preciso buscar essa nova forma de apreender essa complexidade, desvelando nos múltiplos ambientes as contradições existentes.

Isso implica na reconstrução do saber que, para uma efetivação plena, precisa partir do indivíduo, do ser como objeto no mundo e do mundo, para á

partir daí realizar uma “desconstrução” e “reconstrução” do pensamento. Isso seria “a reconstrução da identidade por meio do saber” (LEFF, 2005).

É no sentido de se compreender e entender as raízes que levaram a essa crise que o homem se permite a “aprender a aprender” a complexidade ambiental e, partir para uma reconstrução do mundo. A complexidade ambiental orienta essa reconstrução do mundo.

Neste sentido, Loureiro (2004) diz que “a importância do pressuposto da Educação Ambiental, no processo pedagógico, deve partir da realidade de vida dos sujeitos, do local, do cotidiano, na ação teórico-prática, para assim construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas (local, regional, nacional e global)” (p. 133).

Pensar a educação ambiental na escola nos direciona a reflexão sobre a relação entre educação, Escola e sociedade.

Para Libâneo (2004. P. 53), a Escola é concebida como um espaço onde ocorre a construção da democracia social e política, segundo este autor a Escola apresenta cinco objetivos. 1) promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, competências do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares; 2) promover as condições para o fortalecimento da subjetividade e da identidade cultural dos alunos, incluindo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação; 3) preparar para o trabalho e para a sociedade tecnológica e comunicacional, implicando preparação tecnológica (saber tomar decisões, fazer análises globalizantes, interpretar informações de toda natureza, ter atitude de pesquisa, saber trabalhar junto etc); 4) formar para a cidadania crítica, isto é, formar um cidadão – trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para interagir o mercado de trabalho; e 5) Desenvolver a formação para valores éticos, isto é, formação de qualidades morais, traços de caráter, atitudes, convicções humanistas e humanitárias.

Os objetivos proposto por este autor, perpassam na formação dos sujeitos quanto transformações em seres pensantes e atuantes; um ensino que busca a compreensão, o respeito individual e coletivo dos sujeitos; a criticidade quanto ao mundo do trabalho e as complexas relações de trabalho e, busca

neste universo do ensino propiciar a comunidade escolar um posicionamento crítico que garanta um processo de decisão frente aos problemas socioambientais, políticos e econômicos.

Para a autora, Luck (2000) a discussão em torno do ambiente escolar ocorre uma vez que:

a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas (p. 12).

A Escola, neste sentido, pode e deve participar de ações que viabilize a Educação Ambiental, que insira a comunidade escolar nas discussões sobre as diversas temáticas e, lhes proporcione condições para intervir na prevenção e superação dos problemas ambientais; principalmente por que a escola não se reduz apenas ao ensino (Saviani, 2008); esta por está inserida em um lugar de vivências múltiplas e relacionamentos intensos com a realidade que a cerca, tem uma dimensão pedagógica política, capaz de transformações.

Conforme nos fala Loureiro (2006), ao refletir sobre o espaço escolar, ele diz que é:

Na temática ambiental que a escola poderia apresentar um impacto significativo na sociedade por meio da criação de canais de comunicação com a população, onde seja possível a discussão e reflexão sobre o papel dos cidadãos nas condições socioambientais (p.31).

Logo, a educação “passa a assumir então o papel de difusora de uma nova lógica para a relação sociedade e natureza, a partir da construção de novos valores e de uma nova ética humana relativa à natureza e aos próprios homens”. (SILVA, 2006; p. 31).

A Educação Ambiental no contexto escolar no Brasil vem sendo identificada, também, através dos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que no período de 2001 e 2003 inseriu uma pergunta sobre a presença da Educação Ambiental nas escolas de ensino fundamental no Brasil para identificar as modalidades de inserção na prática pedagógica: como de projeto, de forma transversal nas disciplinas e como disciplina específica.

Os resultados obtidos, conforme relatórios do censo foram de que em 2004 houve um crescimento em 94% das escolas que declararam trabalhar com a Educação Ambiental no ensino fundamental. Segundo esses dados pode-se afirmar que “a prática de Educação Ambiental se universalizou nos sistemas de ensino fundamental do País”. (TRAJBER; MENDONÇA, 2006, p.11).

Das análises dos censos de 2001 a 2004, referentes à Educação Ambiental, em 2005 foi publicado “Um retrato da presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado”³⁰. Dentre as questões apresentadas, uma delas se relacionou com os pressupostos da EA e o envolvimento da Escola com a comunidade na elaboração de projetos transformadores ou quanto às atitudes da mesma em relação ao tratamento dos resíduos sólidos. Conforme análise o que fora percebido foram algumas contradições, uma vez que:

Mesmo com quase a totalidade das escolas de ensino fundamental com Educação Ambiental, a interação com a comunidade era apenas 8% desse total. Assim como a queima de lixo, que, em 2001 era realizada por 36% das escolas e em 2004, por 41%, e a reciclagem continua extremamente reduzida. (TRAJBER; MENDONÇA, 2006, p.12).

Ainda conforme dados do censo 2001-2004. Loureiro (2006) diz que das principais modalidades que a Escola desenvolveu a EA, ou seja, através de projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental em disciplinas, houve um acréscimo em 90% para as modalidades em projetos e disciplinas especiais e 17% de acréscimo para a inserção da temática ambiental nas disciplinas.

Porém, conforme Trajber e Mendonça (2006), na 28ª encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação Anped, em 2005 quando a Coordenação Geral de Educação Ambiental – CGEA apresentou no grupo de Educação Ambiental, os resultados da primeira etapa do censo, questionamentos surgiram pelos presentes, dentre eles:

³⁰ Esta análise foi contratada a pedido da Diretoria de Avaliação e Informações Educacionais (DAIE/Secad). O Instituto de Estudos Trabalho e Sociedade (IETS) que analisou os dados relativos à Educação Ambiental, nos censos de 2001 a 2004 e publicou, pelo Inep, sob a coordenação direta da CGEA, um sumário executivo na série *Textos para Discussão*, em agosto de 2005.

Mas que Educação Ambiental é esta praticada nas escolas? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelas escolas para inserir Educação Ambiental no currículo? Que Mudanças estão ocorrendo no cotidiano escolar em decorrência dessa inserção? Há um impacto significativo dessas práticas na comunidade? (TRAJBER; MENDONÇA, 2006, p.13).

Desta forma surgiu o projeto que fora intitulado: O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental, este teria por objetivo buscar ampliar a escala de investigação e aproximação, bem como conhecer *in loco* como a escola pratica a Educação Ambiental. (TRAJBER; MENDONÇA, 2006).

Para essa etapa participaram 05 universidades federais de diversas regiões do país: Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio Grande do Norte e Fundação Rio Grande que iniciaram o trabalho de campo em maio de 2006, após: reuniões e definições metodológicas; definições dos critérios para a escolha dos municípios e das escolas; roteiro de observação durante a pesquisa e o questionário semiestruturado.

Nesta pesquisa 418 escolas do Brasil participaram das entrevistas e, para que essas participassem deveriam atender alguns critérios³¹: geográficos; tamanho do município em relação à quantidade do número de escolas e, critérios técnicos³².

Para cada Universidade³³, dois Estados de sua região seriam trabalhados. No caso da UFPA, esta trabalhou com os estados do Pará e

³¹ Quanto aos critérios geográficos foram escolhidos dois estados em cada uma das cinco grandes regiões do País. Neste sentido foram abrangidos dez estados brasileiros. Para cada estado 04(quatro) município, sendo que a capital já era um pré-requisito estabelecido da pesquisa. Os demais municípios seriam observados quanto: ao número mínimo de 10 escolas; destas duas rurais, três estaduais, três e duas escolas particulares – uma católica e uma laica. Um dos requisitos da pesquisa era de que a Universidade Federal se localizasse em um dos estados de sua região.

³² Este obedecia à necessidade de incorporar algum tipo de parâmetro endógeno à temática da Educação Ambiental. Um desafio adicional consistia em relacionar este parâmetro endógeno ao critério de escolha dos municípios. Para atingir estes desafios, optou-se pela adoção do Índice de Desenvolvimento da Educação Ambiental (IDEA). (AMORIN, AZEVEDO, COSSÍO, 2006).

³³ As equipes formadas em cada universidade ficaram responsáveis em aplicar os questionários nas escolas escolhidas e, elaborarem um texto contendo a análise dos resultados da pesquisa, conforme região responsável. O tratamento técnico ficou responsável ao Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS); bem como ao tratamento técnico dos dados, como a construção dos indicadores e índices, e a

Amapá, com os seguintes municípios: Pará – Belém, Benevides, Santarém e Novo Progresso; no Amapá – Macapá, Santana, Tartarugalzinho, Porto Grande. No total foram entrevistadas 80 escolas entre os estados do Pará e Amapá, para cada município 10 (dez) escolas foram entrevistadas.

Dentre as principais questões trabalhadas no questionário algumas foram: quanto ao tempo que a Escola desenvolvia EA; por qual motivo a Escola começou a trabalhar com EA; os três principais objetivos da EA na Escola; por quais meios EA é desenvolvida na Escola; ponto inicial de realização de projetos de EA da Escola; os projetos de EA envolvem quais atores; como ocorria a interação comunidade-escola nos projetos de EA; Quais fatores estão contribuindo para a inserção da Educação Ambiental na Escola? É possível perceber mudanças na Escola em decorrência da inserção da Educação Ambiental? É possível perceber mudanças no cotidiano da comunidade em decorrência da inserção da Educação Ambiental na Escola?

Os resultados parciais desta pesquisa foram apresentados em 2006, na 29ª Anped.

Na análise nacional apresentada pelo prof. Frederico Loureiro – que coordenou a pesquisa na Região Sudeste pela (UFRJ) e, por Maurício Blanco Cossío da Equipe do IETs e, demais integrantes, os resultados obtidos em algumas das questões levantadas de forma qualitativa foram:

- Na relação MEC/Secretaria de Educação/escola: No geral, a Educação Ambiental está pouco fortalecida na estrutura organizacional de secretarias e as relações entre estas e o MEC são por demais pautadas em fatores conjunturais, dificultando a construção de uma política pública de longo prazo.
- Relação escola/comunidade: Há contradições entre um discurso de participação e a construção efetiva de canais de diálogo e comunicação. Há certo padrão nacional encontrado no fato de que, quanto menor o município, onde a escola assume maior centralidade, inclusive espacialmente, na vida pública, se mais autônoma é a instituição, mais intensa é a relação com a comunidade escolar e do entorno.
- Relação capital/interior: É visível que as escolas das capitais apresentam relações interpessoais massificadas, com pais relativamente distantes da vida cotidiana da escola, o que pode ser associado às condições materiais de vida, ao ritmo de trabalho e ao próprio tamanho

análise quantitativa no âmbito nacional. Em relação à análise qualitativa para o Brasil ficou a cargo da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

das escolas pesquisadas (no geral, de médio para grande porte), tornando mais complexa a aproximação entre as pessoas e exigindo a definição de estratégias claras neste sentido, por parte das instituições de ensino – o que nem sempre acontece ou é entendido como prioridade. Além disso, em cidades menores ou em zonas rurais, a escola aparece como uma referência ou possibilidade de resolução dos problemas existentes nas comunidades do entorno, favorecendo a proximidade e a organização.

- Relação escola particular/escola pública: Quanto às condições materiais de funcionamento, as escolas públicas apresentam grande diversidade em cada região e no comparativo entre as regiões, o que dificulta fazer generalizações. Contudo, algumas tendências são possíveis de serem afirmadas.

As escolas particulares possuem melhores condições de infraestrutura e de apoio material e de recursos didáticos, maior diretividade exercida pelo corpo diretor, e ênfase nos conteúdos e nos resultados, com vistas à satisfação das expectativas familiares, principalmente no que se refere à boa qualificação profissional para garantir a inserção no mercado de trabalho. A relação com a comunidade do entorno é indireta ou inexistente, e quando ocorre apresenta majoritariamente cunho assistencial.

As escolas públicas possuem maior precariedade material, professores em condições salariais e profissionais pouco satisfatórias, maior autonomia pedagógica e ênfase no processo educativo, até por força do público atendido. Apesar de a relação com a comunidade ser contraditória, são mais permeáveis ao estabelecimento de canais de diálogo e à incorporação dos problemas aí existentes em suas propostas pedagógicas implementadas.

- Educação Ambiental como disciplina específica: São múltiplas as formas desta ocorrer, passando por projetos, discussões de problemas socioambientais e diálogo entre conteúdos de disciplinas.

Na apresentação dos resultados a nível nacional algumas contradições foram observadas entre o discurso e a prática.

- A dificuldade de alguns sujeitos em definir a Educação Ambiental e afirmar se a mesma ocorria ou não no ambiente escolar;
- Sujeitos que não mencionavam alguns projetos e ações, por desconsiderá-lo como prática de Educação Ambiental.

Em relação a alguns dos resultados apresentados do estado do Pará, a pesquisa demonstrou:

- Quanto ao tempo que as escolas desenvolvem a Educação Ambiental: no máximo de 03 (três) anos em 14(quatorze) escolas; entre 03 (três) a 07(sete) anos 8(oito) escolas e, há mais de 10 (dez) anos menos de 05 (cinco) escolas;

- Em relação à motivação para desenvolver a Educação Ambiental no ambiente escolar: em primeiro lugar a iniciativa de um professor ou grupo de professores; segundo lugar a existência de um problema ambiental na comunidade e, em terceiro lugar a adoção de diretrizes das secretarias estaduais e/ou municipais.
- A Educação Ambiental na escola tem priorizado alguns objetivos: a) conscientizar para a cidadania; b) compreensão crítica e complexa dos problemas ambientais e, c) sensibilizar para o convívio com a natureza.
- As principais temáticas trabalhadas pelas escolas são: água; poluição e saneamento básico, o lixo e a reciclagem.

Os resultados, também demonstraram uma predominância da Educação Ambiental esta sendo desenvolvida através de projetos, Inserção Temática nas Disciplinas e Disciplina Especial. “Na região Norte, verifica-se coincidência com o censo apenas na modalidade Projetos, e são indicadas outras modalidades, como: inserção no Projeto Político Pedagógico e Datas Comemorativas” (SILVA, 2006, p.85).

Além desses resultados outros dados da pesquisa contribuem para demonstrar e analisar de que forma a EA foi inserida no espaço escolar. No Pará, conforme fala das escolas entrevistadas os principais fatores que contribuíram para que esta se inserissem no ambiente escolar foram: a presença de profissionais qualificados com formação superior e especializados; professores idealistas e com liderança; conhecimento das políticas públicas nacionais e internacionais; além da contribuição de equipamentos e materiais pedagógicos, acesso a livros, jornais e, participação da comunidade.

A pesquisa, também apontou quanto ao envolvimento da sociedade na iniciativa de realização de projetos de EA no ambiente escolar, no Pará as empresas atingiram o percentual de 18%, enquanto as Universidades 14%; as ONGs 19%, e a comunidade 48%. A nível nacional, os dados demonstraram que as ONGs, comunidade, empresa e Universidades participaram mais do planejamento e da tomada de decisão do que na execução e avaliação, ou seja:

Os projetos de Educação Ambiental no que diz respeito ao Planejamento e à Tomada de Decisão ficam a cargo, principalmente, de atores fora da escola, ao passo que a Execução e Avaliação parecem ser etapas de responsabilidade de professores e da equipe de direção. (2006, p. 56).

A EA no ambiente escolar tem provocado inúmeras mudanças e, as principais delas percebidas conforme 83% dos entrevistados no Pará correspondem a mudanças no ambiente físico da escola e 98% percebem a diminuição do lixo na escola. Estes, também perceberam que os sujeitos passaram a se relacionar com o ambiente de forma a conservar o patrimônio escolar.

Os resultados apresentados pelo estado do Pará em relação aos principais objetivos da EA desenvolvido na Escola, não se diferenciou a nível nacional, uma vez que a prioridade para a maioria das regiões do Brasil com a EA seria conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania e sensibilizar para o convívio com a natureza. Outro dado que o estado do Pará aproxima com os resultados a nível nacional é em relação de como se desenvolve a EA nas escolas, esta correspondendo a 66% das escolas brasileiras pesquisadas declararam que seria através de projetos.

Em relação aos principais temas ambientais trabalhados nas escolas a nível nacional, que não difere do estado do Pará foi à temática sobre a água – em primeiro lugar e, lixo e reciclagem em segundo lugar.

Em termos de dificuldades para a implementação da Educação Ambiental, observa-se uma predominância de aspectos relativos à falta de organização e estruturação da ação escolar para a inserção da Educação Ambiental, localizados num campo de preocupações materiais, na medida em que, as principais dificuldades apontadas são: a) a precariedade de recursos materiais; b) a falta de recursos humanos qualificados; e, c) a falta de tempo para o planejamento e realização de atividades extracurriculares. (SILVA, 2006, p. 94).

Através dessa pesquisa percebemos que a EA tem se fortalecido no ambiente escolar e, mesmo com os problemas apresentados para executá-la mudanças ocorrem, sejam nos ambientes físicos ou nos próprios sujeitos.

A pesquisa indicou que a formação continuada junto aos professores se faz necessário, assim como professor com nível superior e especializado, isto demonstra na fala dos sujeitos que para desenvolver a EA é preciso que todos estejam preparados, cientes e conscientes do refletir e agir, para que de fato a EA aconteça.

Esta pesquisa dentre os resultados apresentados, tanto a nível nacional, como regional- a exemplo no estado do Pará – tem demonstrado que a EA aos poucos tem se configurado no contexto escolar, por diversas vias de entrada, seja através da própria Escola, da comunidade, de ONGs, empresas ou Universidades.

3.3 - A Educação Ambiental transformadora no contexto das práticas pedagógicas escolares

A Educação Ambiental Transformadora, conforme Loureiro (2004) se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas e, em interface com a teoria da complexidade. Para o autor é uma educação transformadora que se inscreve e se dinamiza na própria educação formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo.

A pedagogia crítica no Brasil, através de autores como Saviani (2005), Libâneo (2004), Gadotti (2004) dentre outros têm, no campo teórico metodológico influenciado muitos educadores quanto a sua proposta pedagógica.

A pedagogia crítica, síntese das propostas pedagógicas que, elaborando a crítica da sociedade tal qual ela se encontra organizada e do papel da educação como adaptadora dos sujeitos a este projeto social e histórico, constrói-se como alternativa sob a orientação da educação transformadora. (REIS, 2007, p. 201).

Esta sofreu sua maior influência no campo da educação inaugurado por Paulo Freire e, no repertório de teorias o autor cita: a pedagogia histórico crítica, representada por Dermeval Saviani; assim como as pedagogias críticas de Michel Apple, Henri Girou, a tradição Marxista, escola de Frankfurt, bem como Theodor Adorno, Max Horkheime, dentre outros desta tendência pedagógica.

Loureiro (2004. 83) apresenta três eixos explicativos a respeito da Educação Ambiental transformadora:

- A educação transformadora busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta. Por

isso é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio do qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma e à realidade. Aqui não cabe nenhuma forma de dissociação entre teoria e prática; subjetividade e objetividade; simbólico e material; ciência e cultura popular; natural e cultural; sociedade e ambiente.

- Em termos de procedimentos metodológicos, a Educação Ambiental Transformadora tem na participação e no exercício da cidadania princípios para a definição democrática de quais são as relações adequadas ou vistas como sustentáveis à vida planetária em cada contexto histórico.
- Educar para transformar significa romper com as práticas sociais contrárias ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade, estando articulada necessariamente às mudanças éticas que se fazem pertinentes.

Conforme o autor, nesse diálogo é possível à construção de novas sínteses teórica - metodológicas; uma vez que as metodologias participativas são as mais próprias do fazer educativo ambiental. “participar é um processo que gera a interação entre diferentes atores sociais na definição do espaço comum e do destino coletivo” (LOUREIRO, 2004, p.73)

As ações da Escola referente à inserção da temática ambiental na organização de seu trabalho pedagógico, não é algo que vem como uma receita pronta de bolo, principalmente por que o processo educativo não é neutro e objetivo, destituído de valores, interesses e ideologias, como nos aponta Lima (2005) “Ao contrário, a educação é uma construção social repleta de subjetividade, de escolhas valorativas e de vontades políticas, dotada de uma especial singularidade, que reside em sua capacidade reprodutiva dentro da sociedade” (p.120).

Autores como Loureiro (2004) diz que “a importância do pressuposto da Educação Ambiental, no processo pedagógico, deve partir da realidade de vida dos sujeitos, do local, do cotidiano, na ação teórico-prática, para assim construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas (local, regional, nacional e global” (p. 133).

A Educação Ambiental constitui meio indispensável para dar a todos homens e mulheres no mundo a capacidade para viverem suas próprias vidas, para exercerem a escolha pessoal e responsabilidade, para aprenderem por meio da vida, sem fronteiras, sejam elas geográficas, políticas, culturais, religiosas, linguísticas ou de gênero”. (Declaração da

Conferência Mundial de Educação Ambiental. Thessalonick, 1997)

Neste sentido, o fazer da Escola em uma perspectiva de formação de seus sujeitos, participativos a sua realidade; sujeitos que no e a partir das ações escolares, discutem, refletem e agem sobre os problemas socioambientais, segundo Guimarães (1995) provocaram efeitos educacionais muito mais representativos/significativos na sociedade do que conseguiria uma Escola tradicional.

Logo, a educação assumi um papel, não só de reprodução de valores, mas de transformações no seio da sociedade, desta forma torna o campo escolar uma mina de possibilidades pedagógicas, uma vez que segundo Luckesi (1994), “A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica” (p. 21).

Segundo Libâneo (2004), não haverá avanços na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente, sem recorrer a um modo de estudo teórico, das disciplinas pedagógicas e da disciplina em que se é especialista (pg. 39). Para este autor, o profissional sem competência cognitiva não avança na capacidade da ação transformadora no universo em que esta envolto.

Logo, o trabalho do professor implica: “compreender criticamente o funcionamento da realidade e associar essa compreensão com seu papel de educador, de modo a aplicar sua visão crítica ao trabalho concreto nos contextos específicos em que ele acontece”. (LIBÂNEO, 2004, p. 40).

Por tanto, a organização do Trabalho Pedagógico - OTP no ambiente escolar, que exige conhecimento, pois segundo Luckesi (1994) o conhecimento é uma forma de apropriação da realidade e, nesta produção do conhecimento, como nos aponta Kosik (2002) este terá sentido, na revelação da realidade mediante a contradição posta; a organização pedagógica precisa assim partir da constatação das relações estabelecidas na comunidade ao entorno desta Escola e, a articulá-las no fazer diário do ensino e do aprendizado dos alunos.

Neste sentido, a organização do Trabalho Pedagógico no sistema escolar, ou em outros ambientes precisam considerar o contexto social, econômico, político e cultural, para inserir a Educação Ambiental e assim,

buscar compreender a EA como elemento de transformação social pautada no diálogo, no desafio de superação em relação às práticas tradicionais e visões simplistas que reduzem a participação do outro na tomada de decisões, sobre o que é realmente importante para a vida em sociedade e, assim como nos fala Paulo Freire (2010) em Pedagogia do Oprimido:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige respostas, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (pg.100).

4 – O PROGRAMA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL E A ESCOLA WANDICK GUTIERREZ.

Neste capítulo será realizada a apresentação da estrutura, objetivos e metas do Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na Escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde – PROSPRS. Este é o programa no qual esta pesquisa de dissertação teve sua origem; motivada por analisar nas práticas de educação ambientais desenvolvidas pelo programa no ambiente escolar, um ambiente inserido ao entorno do Porto de Vila do Conde e, com o financiamento da CDP que administra o Porto, de que forma estas práticas se materializaram na Escola e de que maneira estas se relacionaram com a realidade (realidade discutida no tópico 02 desta dissertação) vivida pela comunidade de Vila do Conde.

Para a apresentação do PROSPRS as informações foram retiradas de 12 relatórios elaborados pela equipe do programa mensalmente a partir das ações desenvolvidas na escola e, do próprio documento original de elaboração do programa; estes documentos foram cedidos pela coordenadora do GEAM.

Na sequência será apresentada a Escola pesquisada – Wandick Gutierrez onde o PROSPRS foi desenvolvido. As informações gerais da Escola aqui apresentadas foram disponibilizadas pela direção da Escola em uma de minhas visitas durante a pesquisa; a direção disponibilizou um documento síntese contendo informações sobre a estrutura da Escola, histórico, número de funcionários e alunos, bem como outras informações. Considero relevantes essas informações para que possamos ter a compreensão do ambiente escolar em que o programa foi desenvolvido.

Neste tópico, também estaremos apresentado às entrevistas e as análises das mesmas e, nesta estaremos dialogando com a pesquisa do MEC/2006 “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, isto por que a consideramos um indicador qualitativo no campo das políticas educacionais ambientais, uma vez ser esta um panorama que revela em nosso país a realidade da EA nas escolas brasileiras.

4.1 – Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde - PROSPRS³⁴

O PROSPRS foi um dos programas financiado pela CDP desenvolvido pela UFPA através do GEAM, este foi lançado oficialmente no dia 19 de agosto de 2011 na Escola Wandick Gutierrez.

O PROSPRS destina-se a atender aos professores e colaboradores da Escola Wandick Gutierrez; alunos (as); comunidades do entorno e pais de alunos.

Quanto ao objetivo geral do programa este consistia em:

Desenvolver ações de responsabilidade social por meio de pesquisa, extensão no interior da Escola Wandick Gutierrez e na comunidade da Vila do Conde de modo a envolver toda a comunidade escolar na construção de novas intervenções socioambientais, considerado as especificidades da comunidade e suas contradições. (PROSPRS, 2011, pg.7).

As ações desenvolvidas pelo programa durante o ano de 2011/2012³⁵ foram:

- Reunião entre a equipe do programa com a presença de representantes da UFPA, CDP e da escola Wandick Gutierrez. Objetivo: planejamento das ações do programa;
- Aplicação de questionário junto à direção da escola, para análise dos indicadores das ações a serem desenvolvidas na escola,
- Aplicação de questionários junto a 37 funcionários da escola, dentre estes professores, coordenadores e pessoal de apoio; as questões tinham por objetivo, nas respostas obtidas subsidiar as ações/atividade do programa;

³⁴ O PROSPRS não esta sendo executado na escola, pois o mesmo encontra-se em fase de renovação de contrato.

³⁵ As informações apresentadas foram retiradas de 12 relatórios de atividades do programa “Saberes e práticas de Responsabilidade Social na Escola Wandick Gutierrez: ações sócio – educativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde.

- Aplicação de questionários junto aos alunos, com o objetivo de análise do programa para subsidiar as ações/atividades do programa;
- Curso Com Vidas³⁶ para os alunos do 6º ao 9º ano;
- Implantação de uma usina de compostagem na escola;
- Implantação da horta escolar;
- Implantação de jardim na escola;
- Colônia de férias direcionada aos alunos da escola;
- Implantação da coleta seletiva;
- Oficina de canto, para os alunos de diversas séries;
- Oficina com materiais recicláveis, para os alunos;
- Oficina de instrumentos musicais, para alunos de diversas séries;
- Oficina de customização; participantes alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA e, comunidade externa;
- Oficina de produção de textos – público atingido, uma turma do 5º ano;
- Oficina de flauta doce; para alunos de diversas séries;

Dentre estas atividades, quatro ações merecem destaques neste texto, uma vez que elas serão mencionadas pelos sujeitos entrevistados diversas vezes ao longo das entrevistas, logo para uma melhor compreensão destas, faz-se necessário um maior detalhamento, são elas: a oficina de grafite; compostagem, jardinagem e a horta. Para a síntese das informações destas

³⁶ Com - vida - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola é uma das deliberações da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil realizada pelo Ministério do Meio Ambiente em parceria com o Ministério da Educação, em 2003. É uma nova forma de organização na escola e visa atingir principalmente os estudantes; para que estes, através da elaboração da Agenda 21, se organizem e envolvam a toda a comunidade escolar na prática contínua de EA.

atividades, utilizamos os relatórios do PROSPRS dos meses de janeiro, fevereiro, março e abril de 2012.

Oficina de grafite: Conforme os relatórios do programa a oficina de grafite partiu das discussões sobre os Conteúdos de História Geral da Arte – da Pré História a Arte Contemporânea; História do grafite, bem como a diferenciação entre grafitar e pinchar. A oficina transcorreu com leitura e Interpretação de Imagens; sondagem artística /Exercícios de desenhos com tema livre e tema direcionado.

Imagem 02: Alunos e o professor ministrante durante a oficina de grafite.



Fonte: GEAM, 2012

Imagem 03: Alunos durante a oficina de grafite, grafitando o muro da escola.



Fonte: GEAM, 2012.

Jardinagem: objetivo de melhorar o ambiente escolar, através do conforto ambiental; neste foram plantadas *ixoras* e *ixorias amarelas*, em um total de 150 mudas. Participaram desta ação, alunos, professores e, funcionários da escola.

Imagem 04: Alunos, professores e serventes da escola no primeiro dia da implantação do jardim da escola.



Fonte: GEAM, 2012.

Imagem 05: Alunos realizando a manutenção do jardim da escola.



Fonte: GEAM, 2012.

Horta: esta tinha por objetivo integrá-la como recurso de aprendizagem no dia-a-dia da escola. A ação de implantação da horta iniciou na semana do meio ambiente, onde ocorreu gincanas educativas e dentre estas havia a arrecadação de garrafas pets; após o mutirão para a arrecadação dessas garrafas foram feitas as leiras (que são as barreiras de contenção da horta) para então plantar, cheiro verde, pimentão, cariru. A horta construída na escola servirá como complemento para a alimentação dos alunos, pois os alimentos produzidos na horta serão utilizados na merenda escolar. (Relatório PROSPRS, mês de julho de 2012, p. 10).

Imagem 06: Alunos preparando a terra para o plantio na horta da escola



Fonte: GEAM, 2012.

Imagem 07: Alunos preparando a terra para o plantio na horta da escola



Fonte: GEAM, 2012.

Usina de Compostagem: segundo os relatórios do programa, a usina foi construída no espaço escolar como uma possibilidade dos alunos conhecerem um espaço diferente daquele em que estão acostumados; além de contribuir para o processo de ensino aprendizagem; no curso foram realizadas:

Discussões sobre a Gestão de Resíduos Sólidos orgânicos no ambiente escolar, saídas para tratamentos e técnicas de manipulação e tratamento de resíduos orgânicos, operacionalização da usina de compostagem, utilização do

adubo orgânico finalizado, operacionalização da horta escolar relacionada com a coleta seletiva escolar e a usina de compostagem.

Imagens 08: Alunos com o professor ministrante do curso de compostagem



Fonte: GEAM, 2012.

Imagens 09: Alunos pondo em prática a aprendizagem teórica do curso de compostagem



Fonte: GEAM, 2012.

Além dessas atividades o PROSPRS organizava-se com quadros de avisos para informar aos alunos, comunidade, professores, coordenadores pedagógicos, sobre as atividades que seriam desenvolvidas no mês corrente.

Segundo a leitura dos relatórios, os bolsistas, também informavam aos alunos sobre as ações do programa passando de sala em sala de aula para reforçar o convite e a participação de todos.

Imagem 10: Bolsista do programa realizando a divulgação das ações nas salas de aula.



Fonte: GEAM, 2012.

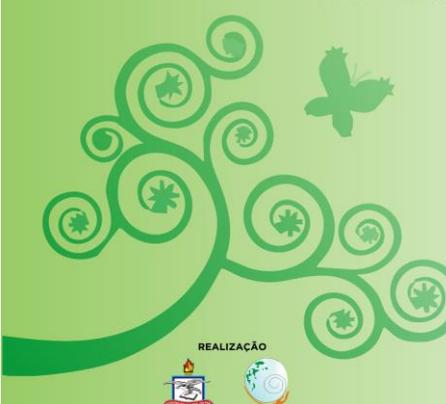
Para suporte das ações do programa, também foram elaborados folders, fliers, banners e faixas educativas, conforme pode ser ilustrado a seguir:

Figura 01: Convite para a semana do Meio ambiente

SEMANA DO MEIO AMBIENTE

A UFPA educando para a Sustentabilidade

De 03 à 09 de junho de 2012.



REALIZAÇÃO

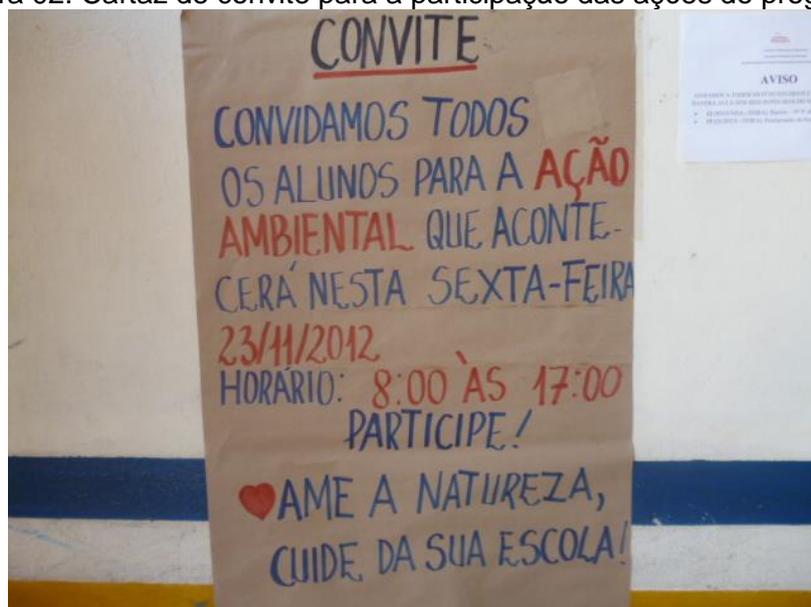



PROGRAMAÇÃO

- 03/06 (08h) - Dia Nacional da Educação Ambiental
Praça da República
- 04/06 (08h) - Diálogos sobre Experiências e Práticas de Educação Ambiental
(09h) - Oficina de reaproveitamento e reciclagem de materiais
Lab. de Instalações Elétricas do CEAMAZON
- (14h) - Mesa-Redonda: Panorama da Educação Ambiental no Pará - o que temos a dizer à Rio+20.
Audatório do IEMCI (Setorial Básico - UFPA)
- 05/06 (08h) - Dia Mundial do Meio Ambiente
Caminhadas e Trilhas Ecológicas no entorno das escolas e unidades portuárias vinculadas aos projetos de Educação Ambiental do convênio UFPA-CDP
- (09h) - Mesa de Debate UFPA Sustentável: Caminhos para sua construção a partir de estudos na Cidade Universitária.
Audatório do CAPACIT
- 06/06 (09h) - Caminhada e plantio de samaúma
Parque de Ciência e Tecnologia do Guamá
- 06, 07 e 08/06 - Atividades lúdicas, esportivas e culturais nas escolas e comunidades envolvidas na programação
- 09/06 (08h) - Torneio "Chutando a Bola da Educação Ambiental"

Fonte: GEAM, 2012.

Figura 02: Cartaz de convite para a participação das ações do programa



Fonte: GEAM, 2012.

Figura 03: cartilha confeccionada pelos alunos da escola Wandick Gutierrez



Fonte: GEAM, 2012.

Figura 04: Logo marca do programa escolhido pelos alunos, professores e funcionários da escola.



Fonte: GEAM, 2012.

Para a supervisora ambiental da Gerência de Meio Ambiente - GERAMB, da CDP sr^a Elieth Miranda, o que levou a CDP a implementar programa na Escola foi a experiência da CDP com os projetos de Educação Ambiental; o que ocorriam em sua maioria no âmbito das Unidades Portuárias e, estes sempre foram desenvolvidos por instituições de ensino e pesquisa.

Segundo a supervisora ao se buscar um público para a implementação de um projeto novo, pensou-se em unir a questão educacional com a questão socioambiental, isto por que para ela:

A própria política nacional de educação ambiental estabelece a educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional e deixa claro que ela deverá estar presente em todos os níveis de ensino, como tema transversal, a ser incluso no dia a dia dos alunos.

Infelizmente essa não é a realidade vivenciada pela maioria das escolas brasileiras, e a CDP, por entender que algumas práticas são fundamentais não somente para formação de profissionais, mas, sobretudo para a formação de cidadãos, decidiu em parceria com a UFPA/GEAM aceitar o desafio e fazer uma tentativa no sentido de implementar algumas dessas práticas. (Elieth Miranda – supervisora ambiental da GERAMB)

Na fala da supervisora a escolha da Instituição UFPA através do GEAM ocorreu por esta ser uma instituição pública de ensino e, ter pleno conhecimento da realidade educacional brasileira; por esta conhecer as legislações e políticas existentes, tendo inquestionável capacidade técnica para conduzir a execução de um projeto de responsabilidade socioambiental em um ambiente escolar, “o que com toda certeza nos deixou mais tranquilos quanto à execução de um projeto voltado para esse público” – afirmou a supervisora da GERAMB.

O programa funcionava na escola Wandick Gutierrez com a presença diária de 04(quatro) bolsistas, um assessor pedagógico e um técnico ambiental.

A coordenação do programa antes da seleção final dos bolsistas realizou uma semana pedagógica onde foram trabalhados conceitos e práticas de educação ambiental; a história da EA; a EA nos espaços escolares; os problemas ambientais regionais, nacional e internacional, bem como suas interferências em comunidades locais, dentre outras temáticas.

A equipe de bolsistas do PROSPRS selecionada foi composta a partir de diversos cursos de graduação da UFPA como pedagogia, engenharia ambiental, letras, serviço social e educação física. Após o resultado final estes bolsistas reuniram-se com a coordenação geral do programa, juntamente com o assessor pedagógico e o técnico ambiental; este foi o momento em que o programa foi apresentado a todos, com os objetivos, metas e a função de cada um.

O funcionamento dos bolsistas no programa na escola ocorria da seguinte forma: divididos em duas equipes, os que estudavam pela manhã realizavam as atividades do projeto na escola no turno da tarde e, os bolsistas que estudavam pela parte da tarde compareciam á escola pela parte da manhã.

Em relação à escola Municipal de Ensino Fundamental Wandick Gutierrez³⁷ esta foi fundada em 03 de março de 1987, no centro comunitário de Vila do Conde, com turmas multisseriadas³⁸. Em 1989, a prefeitura Municipal

³⁷ Informações cedidas pela direção da escola em um documento intitulado “histórico da escola” do ano de 2011.

³⁸ As classes multisseriadas são aquelas onde alunos de diferentes níveis estudam

de Barcarena/Pa alugou um prédio na rua Óbidos para o funcionamento das turmas. Desde então, a escola expandiu-se para turmas de 1ª a 4ª séries e Educação de Jovens e Adultos – EJA (1ª e 2ª etapas).

Em 25 de setembro de 1992, foi inaugurado o prédio próprio, no mesmo endereço que funciona até hoje, na rua Soure, nº 862. Passando a funcionar com 03 prédios em alvenaria, sendo 01 da 1ª a 4ª série – com 05 salas de aula e, outro da 5ª a 8ª série e, o prédio administrativo.

Atualmente a escola tem uma quadra poliesportiva; uma sala de recursos multifuncional e um laboratório de informática. E, possuem em sua matrícula 900 alunos.

O quadro técnico – administrativo é composto por 01(um) diretor e 02(dois) vices – diretores; 01(um) coordenador pedagógico de 1ª a 4ª séries e 02(dois) coordenadores pedagógicos da 5ª a 8ª séries.

O quadro funcional é composto de 57(cinquenta e sete) funcionários, com a seguinte distribuição: 07(sete) agentes administrativos; 03(três) agentes de portaria; 14(quatorze) agentes operacionais; 15(quinze) professores de 1ª a 4ª séries e 18(dezoito) professores de 5ª a 8ª séries.

todos juntos em uma mesma sala, e o professor procura atender simultaneamente as várias séries ali existentes.

Imagem 11 – Frente da escola Wandick Gutierrez



Fonte: arquivo pessoal da autora/2011

Imagem 12: Quadra da escola Wandick Gutierrez



Fonte: GEAM, 2012.

4.2 – As entrevistas e análise dos dados

As questões foram organizadas em temas negritados, estes foram estruturados conforme as questões trabalhadas durante as entrevistas; neles estaremos apresentando as falas dos entrevistados, seguido da análise a partir da literatura aqui trabalhada, conforme veremos a seguir.

A inserção e o desenvolvimento do programa na Escola Wandick Gutierrez

Nesta questão os entrevistados responderam como foi o processo de inserção do PROSPRS na Escola; bem como a maneira que as atividades foram inseridas no planejamento escolar e seu desenvolvimento.

Neste sentido foi perguntado aos funcionários da escola se eles haviam participado da elaboração do programa a ser desenvolvido na escola. Todos disseram que sim e, Ana afirmou terem ocorrido dois encontros com todo o corpo docente da escola.

Conforme demonstram as falas de alguns entrevistados, estes participaram, mas o significado da ação da CDP, com a UFPA em chamar os professores para elaborar o programa, para alguns deles, esta ação, bem como o próprio programa foi visto inicialmente com desconfiança; conforme relatou uma das professoras, para ela esta seria mais uma maneira que a CDP havia encontrado de dizer que estaria fazendo algo pela comunidade.

A professora Maria afirmou ter participado de um único momento de reunião com o PROSPRS, este foi muito esclarecedor, pois no início do programa a mesma tinha uma desconfiança quanto aos seus reais objetivos, ela questionava se não seria mais uma empresa com um discurso assistencialista; pois segundo a mesma não sentia a presença da CDP na comunidade e esta, através do Porto de Vila do Conde traz muitos problemas ambientais a Vila.

É a primeira vez que percebo a CDP se aproximando do ambiente escolar; ainda não havia tido notícias de que a CDP, em algum outro momento estivera desenvolvendo ações na comunidade de Vila do Conde. O que tenho visto são outras empresas dando cestas básicas à comunidade ou com alguma ação nas escolas. (professora Maria).

Em relação às impressões da direção da escola quanto a ter na mesma o programa e a elaboração deste junto a todos da escola, ela se posicionou da seguinte forma:

Eu quis acreditar, mas ao mesmo tempo eu fiquei pensando que eles não voltariam mais a escola. Será que eles vão realizar o projeto? Quando o projeto iniciou eu pensei que fosse passageiro; que não fosse ter uma durabilidade. Mas a pratica esta demonstrando o contrario. O dia a dia do projeto esta chamando a atenção. (Ana)

A direção chamou a atenção para o fato da presença dos bolsistas estarem diariamente na escola, segundo ela esta é uma ação que sinaliza o programa acontecendo.

Uma das coordenações entrevistadas se posicionou afirmando ter recebido o programa com desconfiança e curiosidade; na fala de Carla, esta disse que se exigiu cautela na análise das propostas do programa, pois no início ela achava que o projeto não teria sucesso e, que alguns fatores poderiam dificultar o funcionamento do mesmo, principalmente a distância que a equipe teria que enfrentar todos os dias para chegar a escola e, os alunos que não são fáceis de lidar.

O coordenador pedagógico professor José respondeu que a chegada do programa foi visto com alegria e satisfação, pois este seria mais um parceiro que estaria unindo forças para a construção e o desenvolvimento de ações conjuntas para a melhoria do ensino/aprendizagem na escola.

No contexto geral das falas desses sujeitos em relação ao processo de inserção do PROSPRS na escola, este foi recebido com desconfiança pela escola, ao mesmo tempo em que o viam como possibilidade de mais um projeto sendo desenvolvido na mesma.

Segundo a percepção da supervisora da GERAMB quanto à inserção do PROSPRS no espaço escolar, seria um dos mecanismos de aproximação do porto com a comunidade e, oportunidade para que todos tenham o conhecimento sobre o Porto e suas funções, bem como o papel da CDP nesse contexto.

Em relação às respostas da equipe do PROSPRS, a fala do Técnico Ambiental - Pedro foi de que o programa desde sua concepção buscou se inserir no calendário escolar; estes buscaram nas falas e observações das atividades diárias da escola conhecer sobre quais ações estas desenvolviam, para então complementá-las e/ou inserir novas; um dos exemplos citados por ele, de aprofundamento de ação foi sobre as atividades diárias quanto à sensibilização do cuidado e preservação não somente com o espaço escolar, mas os demais espaços frequentados pelos alunos; segundo ele, a escola em seu planejamento tratava estas questões ambientais de forma mais pontual, a exemplo na semana do meio ambiente ou feira cultural.

A tentativa da equipe com as atividades, a exemplo do mutirão de limpeza era de sensibilizar aos alunos de quais atitudes estes podem e devem tomar no dia-a-dia na escola ou em outros lugares para mantê-los limpo e, garantir uma melhor qualidade de vida para todos – afirmou o técnico ambiental.

Segundo Pedro as atividades desenvolvidas com as temáticas ambientais buscaram alcançar toda a comunidade da Vila; ele complementou dizendo que a escola é apenas um dos espaços mediadores das atividades, mas, que existem diversas formas de direcioná-las aos alunos, ao corpo técnico escolar, professores e comunidade.

A inserção e o desenvolvimento das ações do PROSPRS na escola, contou com a participação de muitos sujeitos, principalmente nas atividades de compostagem e da horta, afirmou a bolsista Laura.

As atividades, como exemplo, a usina de compostagem, conforme relatório da equipe em relação aos meses de junho/julho seria de grande importância para a comunidade escolar, pois traria alguns benefícios à escola, tais como:

A minimização do lixo que for gerado durante as refeições dos alunos e funcionários; a conscientização dos alunos e da comunidade para a necessidade da preservação do meio ambiente; durante o desenvolvimento do projeto será trabalhado com os alunos conceitos de matemáticas, ciências, biologia e química. A interdisciplinaridade será empregada para melhor entendimento dos educandos; a melhora na drenagem dos solos argilosos e a retenção da água nos solos arenosos; o

enriquecimento da terra em nutrientes para as plantas; redução da necessidade de se usar herbicidas e pesticidas. (Relatório PROSPRS, mês de maio de 2011, p. 27).

Conforme revelaram os relatórios do programa, a inserção da usina de compostagem foi construída na escola; houve a participação de alunos, professores, coordenadores e pessoal de apoio, bem como a equipe do programa.

Na busca de saber os resultados desta ação para a comunidade escolar perguntei a equipe como estaria funcionando a usina de compostagem estes responderam que a usina não estava funcionando, bem como a horta. Ao serem questionados do por que estes afirmaram que o não andamento dessas atividades ocorre em virtude da escola não ter internalizado que tanto a horta, quanto a usina são da escola e não do programa.

Durante a pesquisa na escola em conversas com os professores e alunos entrevistados, a oficina de compostagem foi construída, porém não funcionou e, esta foi depreciada pelos próprios alunos; na fala da direção da escola os alunos do turno da noite são os que mais depredam o ambiente escolar.

Imagem 13 da usina de compostagem após sua construção, nesta imagem a usina aparece com a placa do projeto e com as telas.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Nesta outra imagem as telas da usina foram arrancadas; esta se encontra sem uso e cuidados.

Imagem 14: Usina da Escola meses depois de sua construção



Fonte: GEAM, 2012.

A bolsista Laura informou que as atividades relacionadas às questões ambientais que envolveram a comunidade escolar (corpo técnico, funcionários e alunos) foram à atividade feita no Centro de Referência Social - CRAS de Vila do Conde, em que foi tratado a respeito da coleta seletiva e a relevância da reciclagem como uma das ações para a diminuição do descarte exagerado do lixo.

Para ela, as ações desenvolvidas pelo PROSPRS se configuraram no planejamento escolar, quando no início de cada mês, ao serem realizadas reuniões da equipe do programa com a equipe técnica da escola, era apresentado o cronograma do programa para a inserção de cada atividade ou oficina no calendário escolar; as ações do PROSPRS eram repassadas a todos os professores da escola mensalmente. A imagem a seguir demonstra um desses momentos em que houve reunião com a equipe do PROSPRS e os professores, pessoal de apoio, direção e coordenação.

Imagem 15: Professores, coordenadores, pessoal de apoio, direção e equipe do PROSPRS.



Fonte: GEAM, 2012.

Segundo a bolsista uma das atividades que compuseram o calendário escolar foi à semana do meio ambiente (mês de junho/2012) e a ação ambiental (novembro/2012) – que consistia em um mutirão de limpeza na escola, conforme demonstram as imagens abaixo.

Imagem 16: alunos realizando a limpeza da parede da escola



Fonte: GEAM, 2012.

Imagem 17: alunos realizando a pintura no muro da escola



Fonte: GEAM, 2012.

A iniciativa do programa em chamar a comunidade escolar para participar da elaboração das ações a serem desenvolvidas na escola oportuniza ao corpo docente tomar decisões sobre o que vai ser realizado. Neste sentido, esta participação na tomada de decisão precisa partir das reflexões coletivas a respeito da relação indivíduo- comunidade, comunidade – sociedade e aluno-escola, são questões amplas que auxiliam na percepção das condições existentes em que a sociedade é posta.

Porém, os sujeitos envolvidos nesta tomada de decisão, além da necessidade de ser ter conhecimento, a sensibilização, a consciência de suas responsabilidades no fazer educativo, ter a criticidade sobre os problemas socioambientais, o que eles significam na vida de cada aluno e de que maneira os atingem, estes sujeitos necessitam ressignificar seus conceitos, suas relações individuais e coletivas revendo constantemente suas práticas pedagógicas para assim contribuir para uma educação emancipadora.

Parceria do PROSPRS e a Escola.

Nesta questão buscamos analisar de que forma era estabelecida a parceria, seja na elaboração das atividades do PROSPRS a serem desenvolvidas na escola; o apoio pedagógico da escola com o PROSPRS ou o

atendimento do programa as necessidades apresentadas pela escola; seja da inserção do mesmo no planejamento escolar; o envolvimento dos professores, da coordenação, direção e demais funcionários da escola.

Na concepção da professora Maria falta uma participação maior da escola, principalmente dos professores; esta atribuiu a não participação e envolvimento dos mesmos, principalmente, por estes não trabalharem somente nesta escola (Wandick); alguns precisam deslocar-se para outros municípios vizinhos, o que dificulta ainda mais o tempo de permanência destes na escola para participar de reuniões e ações do programa. Muitos terminam suas aulas mais cedo, para saírem correndo e dá tempo de chegarem às outras escolas que trabalham afirmou a professora.

Para a professora Glória, a parceria se concretizou quando os professores passaram a participar com o grupo do programa das ações que são desenvolvidas; quando os professores incentivaram os alunos a estarem presentes nas oficinas e cursos; ela afirmou que sempre conversava com os alunos sobre o programa e se eles estavam participando, pois, para a professora esta era uma boa oportunidade deles estarem aprendendo sobre o meio ambiente.

A direção da escola afirmou que a maneira como ela tentou estabelecer a parceria da escola com o programa foi realizando durante as reuniões com os professores, pessoal de apoio e os alunos, falas direcionadas sobre a relevância para todos de terem um programa que os auxiliasse na preservação do ambiente e na educação dos alunos, com atividades educativas ambientais diferenciadas e, que por tanto todos precisavam participar das ações propostas pela equipe.

Para Pedro a parceria era consolidada, através do apoio da escola durante os eventos e atividades, apoio de logística, por exemplo, da mesma forma que o PROSPRS buscava atender as solicitações da escola nos eventos por ele organizada; desta forma segundo o técnico ambiental esta era uma das maneiras de se mostrar a responsabilidade da empresa no desenvolvimento socioambiental da comunidade.

A parceria era bem satisfatória e todas as atividades desenvolvidas foram articuladas com a coordenação, professores e direção da escola e os

demais participantes da comunidade escolar, tendo assim uma boa relação entre os mesmos colaborando para o bom andamento e desenvolvimento das ações do programa, afirmou a bolsista Laura.

Segundo a bolsista, a coordenação e alguns professores apoiaram as atividades desenvolvidas pelo programa, ajudando na divulgação e até mesmo no desenvolvimento da ação, como por exemplo: (...) *houve dias que pudemos nos apropriar de horários de aulas para desenvolver atividades sobre meio ambiente, resíduos sólidos, etc.*

As falas, da direção, professores e coordenadores convergem para uma percepção de que ocorre a parceria entre a escola e o programa; para estes à parceria ocorre no sentido, principalmente, dos professores incentivarem os alunos a participarem das ações do programa.

A equipe do PROSPRS compreende que esta parceria ocorreu através do apoio dos professores em liberar os alunos e/ou ceder suas aulas para as oficinas/cursos e, estes também atribui esta parceria com o bom relacionamento entre toda a comunidade escolar.

Compreendemos que deva existir uma interação entre o programa e a escola para que a parceria ocorra e, que nesta ocorra diálogos constantes sobre quais objetivos se querem alcançar junto ao público atingido; objetivos que expressem as necessidades reais dos mesmos.

A EA e os problemas socioambientais da comunidade de Vila do Conde no planejamento escola.

Neste tópico será analisado de que forma a escola tem trabalhado em seu planejamento os problemas socioambientais de Vila do Conde, bem como a inserção da EA no ambiente escolar. Desta forma estaremos buscando, nas respostas dos sujeitos quais as contribuições do PROSPRS nesse processo de planejamento.

Sobre a maneira que a escola vem trabalhando em seu planejamento quanto ao ensino articulado à realidade da comunidade; na fala de Ana é mencionado que é realizado um diagnóstico pela escola para subsidiar as ações futuras através dos planejamentos mensais; onde é feito um levantamento dos principais problemas sociais que a comunidade vem

sofrendo e, que de certa forma atingem aos alunos, na sua aprendizagem e, após este levantamento todos os professores se organizam para planejar suas aulas.

Para Ana é um grande desafio trabalhar a EA no espaço escolar, pois os problemas encontrados são muitos, principalmente em relação a não colaboração da comunidade e dos responsáveis em casa; para ela ocorre o incentivo por parte da escola para a participação desta nas atividades escolares, a exemplo através das palestras e oficinas, mas não há um retorno dos mesmos em estar na escola participando ativamente “eles nem acompanham os filhos” afirmou Ana.

Ana, também afirmou que a EA é trabalhada, principalmente através do programa da CDP/UFPA e, que alguns professores, como de ciências e geografia tem trabalhado com os alunos esta temática; ela percebe esta ação na feira de ciência, através dos trabalhos apresentados pelos alunos.

Para Ana a escola tem avançado com a temática sobre os problemas socioambientais de Vila do Conde, através das atividades da horta, compostagem e jardinagem. Na sequência perguntamos se algumas dessas atividades foram direcionadas a comunidade escolar externa e, ela respondeu que “não, por enquanto não. É um projeto micro só interno”.

A professora Maria, respondeu que para o planejamento escolar é realizado uma reunião entre o corpo docente, coordenadores e direção e, nesta reunião é feito a avaliação do que foi positivo e negativo durante o ano letivo; os professores realizam suas considerações quanto aos principais problemas ocorridos no ambiente escolar e, assim vai se estruturando o planejamento escolar; dificilmente são postos os problemas socioambientais da Vila do Conde no planejamento individual dos professores (professora Maria).

Para a professora alguns problemas da Vila são trabalhados em sua disciplina, como a falta de saneamento básico, as sujeiras na praia; poluição do ar e outras questões; segundo ela existe uma dificuldade por parte dos alunos de compreender de que toda esta fala é EA. Perguntei a ela se durante a aula era explicado ao aluno o que é EA, ela disse que não.

Trabalhar a educação ambiental é muito mais fácil com as criancinhas que já vem em um ritmo do que ensinar do que os maiores, por que eles já trazem um

comportamento de casa e atitudes que às vezes é difícil da gente mudar. A mudança de atitude se torna mais difícil quando é maior; porque ele vê a comunidade onde ele mora, tem lixos na rua e ele acha que é comum jogar o lixo no chão é normal viver em uma comunidade suja; sem saneamento. (professora Maria).

Sobre esta questão, gostaríamos de citar, autores como Layrarques (2007) que faz algumas considerações a respeito da EA no contexto escolar; segundo este autor, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental é importante trabalhar a sensibilização, percepção, interação, cuidado e respeito com o meio ambiente e, que nos anos escolares que se sucedem os alunos tenham condições de desenvolverem o pensamento crítico a respeito das questões socioambientais.

Para aqueles que trabalham a EA nos diversos ambientes sociais, principalmente o professor, este como nos dizem Castro, Spazziani e Santos (2000):

Esse professor deve assumir o conhecimento enquanto um processo dialético resultante da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a dimensão afetiva, a visão da complexidade, a contextualização dos problemas ambientais. (p.164-165).

Concordamos com esses autores quanto às novas posturas do professor, pois é necessária a reconstrução de conceitos e procedimentos em suas práticas pedagógicas.

A professora Glória, em suas respostas disse que as discussões em torno dos problemas socioambientais vivenciados em Vila do Conde, ainda não são considerados prioridade nos planejamentos dos professores e da escola, para ela:

É preciso um trabalho mais sério de toda a escola junto aos alunos; trabalho que consiga ver os alunos, como eles são e por que agem de certa forma; o que temos percebido é descaso com eles e com a própria comunidade. (professora Glória).

A EA é trabalhada, pela professora, principalmente quando acontecem incidentes de alguma fábrica próxima a Vila; ou quando conversa com os alunos sobre os igarapés e as praias que poluídos ninguém pode banhar-se.

Diferente do que propõe o artigo 10 da Lei Nº 9795/99 que a EA deve ser uma prática ambiental desenvolvida de forma integrada, continua e permanente, o que se observasse na fala da professora é que a EA é debatida somente quando acontece algum problema ambiental ocasionado por uma das empresas ao entorno da Vila do Conde.

A EA sendo 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” (LOUREIRO, 2005, p. 69) esta contribui para a sensibilização, conscientização e emancipação dos sujeitos perante aos discursos dissolvidos pelo capitalismo na sociedade.

A degradação do meio ambiente tem precedentes que atingem a todos de todas as formas, provocando desde a morte dos animais, como a fome, a miséria, a prostituição, as drogas, dentre outros problemas socioambientais. Por tanto, a EA deve ser permanente nas discussões da sociedade, esta não deve ser reduzida a eventos pontuais para ser debatida.

O coordenador da tarde prof. José respondeu que os problemas socioambientais da Vila do Conde são debatidos nos projetos e programas que a escola desenvolve durante o ano letivo; segundo ele nos projetos existe a preocupação em estar debatendo temáticas, como as drogas, a prostituição e outros temas, pois são problemas reais vivenciados pelos alunos, conforme diagnósticos realizados pela escola através de questionários, afirmou ele. Para ele é desta forma que a EA se concretiza no espaço escolar.

Para a coordenação da manhã, professora Carla, por considerar que não se pode conceber o ensino desarticulado da realidade dos alunos, aponta o PPP como um dos instrumentos que viabiliza a inserção dos problemas socioambientais da comunidade da Vila no planejamento escolar; para ela esta é uma das formas de garantir na organização do trabalho pedagógico discussões referentes aos problemas da comunidade; problemas que devem ser enfrentados por todos (afirmou a coordenadora pedagógica).

A coordenadora, também, respondeu que escola trabalha através da realidade do entorno buscando discutir sobre o descaso do poder público; poluição excessiva das empresas localizadas na Vila; falta de saneamento básico e, outros subtemas. A escola procura tratar desses problemas desenvolvendo projetos e realizando ações que contemplam essa área, finalizou a coordenadora.

O PROSPRS, segundo a fala destes sujeitos, principalmente na fala da direção, tem iniciado esta reflexão sobre o conhecer e o agir na realidade concreta. Percebe-se esta tentativa quando o programa busca de forma coletiva a escola pensar a construção das ações a serem desenvolvidas, o qual de certa forma oportuniza espaços de debates; caberia à escola, principalmente, fazer desses momentos um processo de análise crítica sobre o trabalho a ser realizado.

Porém, como vimos, alguns professores tem demonstrado tentativas de inserção das atividades do programa em suas ações, mas, mesmo com o diagnóstico e reuniões, que acontecem de forma pontual, pela escola no início do ano, estes, também contam com problemas de ausência de grande parte dos professores nas reuniões e, dificuldade de permanência dos mesmos na escola para participarem das ações e projetos; o que dificulta um debate exaustivo sobre o quadro dos problemas da comunidade e, a própria compreensão do fazer ambiental no contexto escolar, na sua representatividade para a sociedade.

A ação crítica reflexiva sobre a inserção da EA no planejamento escolar precisa fazer parte da prática pedagógica do professor, de toda a escola; esta enquanto uma ação política que contribui para a transformação social e, norteia a cooperação, coletividade e participação (Reis, 2007), sendo esta participação consciente/emancipatória da contraditoriedade dos discursos por trás do desenvolvimento capitalista.

Na concepção de Pedro o curso da Com Vidas, jardinagem, horta e compostagem, se relacionam com os problemas socioambientais da comunidade por conta da localidade ser rural.

A bolsista Laura apontou o curso de customização, coleta seletiva, horta, compostagem e reutilização de materiais recicláveis, como cursos e

oficinas que se relacionam com os problemas socioambientais da Vila; ao ser questionada por quais motivos ela apontou estas atividades mesma respondeu:

Muitos na comunidade vivem mais pelas atividades rurais e da pesca e para que eles pudessem ter mais uma fonte de renda ofereceu-se o curso de customização, e pela escola apresentar grande quantidade de descarte de lixo, muitas vezes sem destino, realizamos a oficina de resíduos sólidos, coleta seletiva, compostagem e reutilização de materiais recicláveis e a horta para ajudar na merenda escolar, para que ela se tornasse mais saudável e para que as merendeiras não fizessem mais coleta para comprar temperos (bolsista Laura).

Percepção de mudanças na escola com o programa

Nesta questão buscamos analisar se os grupos perceberam mudanças no ambiente escolar, com a inserção do PROSPRS na escola; caso tenham percebido quais foram e que contribuições trouxeram a escola. Nesta analisaremos, em relação aos objetivos propostos da pesquisa, de que forma as ações do programa tem afetado a cotidiano escolar.

O programa tem alterado o cotidiano da escola de uma forma positiva, foi o que respondeu Ana, pois, tem contribuído para a conscientização dos alunos e, na própria educação dos mesmos. Para ela, com o programa, os alunos tem procurado melhorar suas ações na escola, principalmente quanto a manter o ambiente limpo; existe um cuidado maior, por parte de alguns alunos, principalmente aqueles que participaram de alguma oficina, pois estes procuram jogar o lixo na lixeira, por exemplo.

Percebemos que a EA tem se configurado, a partir da direção da escola, em uma visão reducionista, pois, a visão desta esta pautada somente na conservação e limpeza do espaço físico da escola. Sabemos que a EA, conforme a Lei nº 9.795/99 é entendida como um dos processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências (Brasil, 1999), por tanto ultrapassa esta visão reducionista.

A EA nos PCNs norteia o educador quanto há alguns caminhos de desenvolvê-la no ambiente escolar e, nestas diretrizes aponta temáticas referentes à sociedade e meio ambiente; manejo de conservação, proteção, conservação, recuperação, degradação do meio ambiente, diversidade dentre outros; além de orientar os educadores quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas ambientais, orientando por exemplo, quanto a realidade local e outras realidades como suporte para o trabalho pedagógico.

Esses são alguns dos documentos que auxilia o educador quanto a ampliar seu leque de visão a respeito da EA e refletir sobre o mesmo de forma crítica, não incluí-los sem um diálogo com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Para a professora Maria a mudança percebida foi apenas visual, pois antes não se tinha uma horta, um jardim ou uma compostagem; segundo ela, ainda não observou professores levando alunos à horta para desenvolver, por exemplo, aulas práticas; o que ela tem visto são apenas os bolsistas do programa trabalhando.

Não deixa de ser um desafio à inserção e a participação dos professores quanto ao envolvimento de fato nos programas/projetos que são desenvolvidos na escola, sendo a participação um dos eixos estruturantes das práticas de educação ambiental (Reis, 2007, apud Jacobi, 2005) o envolvimento de todos nos processos educativos torna-se fundamental.

A partir da resposta da professora, foi perguntado se com esta percepção de mudança visual no ambiente escolar ocorreu alguma contribuição na sua prática de professor em sala de aula, ela respondeu que sim, pois alguns alunos, que haviam participado, por exemplo, da oficina de compostagem, chegava à sala de aula comentando e, ela aproveitava este momento para aprofundar o assunto e, incentivar os demais alunos a participar de outras ações do programa e, continuou:

Bom, para que eles façam alguma coisa é preciso todo o tempo pedir. Não existe iniciativa por parte dos professores e nem dos alunos; embora percebamos que já existe um olhar simpático para as ações ambientais. Às vezes eu vejo os alunos em alguma ação. Mas mudanças não. (professora Maria)

Para a professora Glória, a escola passou a ter uma movimentação de alunos, no contra turno de aula, participando de atividades do programa; para ela este é um ganho para todos, pois é melhor o aluno continuar no ambiente escolar que nas ruas fazendo coisas erradas.

A preocupação sinalizada pela professora Glória aponta um dos problemas socioambientais vivenciados pelos alunos em sua comunidade, pois as “coisas erradas” citadas pela professora correspondem a roubos, drogas, prostituição. Assim, segundo a professora a estratégia, seja do programa, ou da escola em proporcionar atividades no contra turno de aula dos alunos, ou durante o horário normal de aulas, favorece aos alunos a oportunidade de ficarem longe de ambientes que colaboram para que estes se envolvam em ações erradas.

Para o coordenador José, os alunos passaram a ter outras posturas em relação a jogar o lixo na escola, eles procuram tomar mais cuidado em manter a escola limpa e, com as lixeiras colocadas pelo programa nas dependências da escola, os alunos estão utilizando-as de forma mais consciente – respondeu o coordenador.

Neste sentido a coordenadora Carla respondeu que percebeu as mudanças de forma positiva, pois com o programa, os alunos e professores demonstraram interesse em participar das atividades o que resultou em atitudes de cuidado com o espaço escolar.

As falas da direção, das professoras e coordenações pedagógicas da escola são comuns quanto às contribuições do programa, estes perceberam principalmente mudanças visuais da escola e o interesse de alguns alunos em participar das ações do PROSPRS.

Para a equipe do PROSPRS a participação dos professores pode significar (como veremos mais adiante) como um incentivo para que todos participem o que também é importante; no entanto esta ação precisa ter uma intencionalidade, uma reflexão sobre o que se ensina, sobre o significado e o sentido da aprendizagem, pois as oficinas, por exemplo, da compostagem ou da horta, não devem estar apenas associadas às mudanças visuais, estas devem contribuir no processo educativo do aluno de forma que estes compreendam a relevância para suas vidas, para o meio a ambiente, para a

escola e possam contribuir no desenvolvimento das mesmas participando de forma autônoma e crítica.

Nesse processo o professor tem um papel fundamental de orientação junto aos alunos, porém estes professores necessitam ter conhecimentos que os auxiliem e o orientem em suas práticas educativas para que a relação da educação com a sociedade se faça presente.

Para a bolsista Laura:

Percebe-se, após as oficinas de resíduos sólidos e compostagem, a mudança que os alunos tiveram em suas atitudes se tornando mais comprometidos em cuidar do ambiente escolar, do jardim, conservando e utilizando as lixeiras para não deixarem a escola suja.

Conforme a imagem abaixo houve palestras de sensibilização quanto à coleta seletiva junto aos alunos, bem como entrega de informativos na escola sobre a temática.

Imagem 18: professor sensibilizando os alunos da importância da coleta seletiva.



Fonte: GEAM, 2012.

A fala da bolsista revela um olhar que ela, no dia-a-dia percebeu quanto à percepção que alguns alunos, após as oficinas e cursos passaram a ter; porém, nas visitas realizadas por mim no ambiente escolar, o jardim que fora construído pelos alunos está abandonado, conforme fotos abaixo; as lixeiras distribuídas pelo espaço escolar, que também serviriam para a

realização da coleta seletiva, ainda não dão conta desta proposta e, estas ficam expostas a céu aberto, sem tampas o que pode ocasionar a procriação do mosquito da dengue.

Na fala da sr^a. Elieth Miranda, as mudanças convergiram para melhoria da conscientização da comunidade portuária em relação às questões ambientais, sendo este um dos resultados mais perceptíveis e importantes para a Companhia, pois permitiu a implementação de outras práticas, as quais não poderiam ser iniciadas, sem um trabalho de educação ambiental prévio.

Os problemas socioambientais da Vila do Conde nas ações do PROSPRS no ambiente escolar do Wandick Gutierrez.

Nas respostas a seguir procuramos analisar de que forma os grupos identificaram nas ações do PROSPRS os problemas socioambientais da Vila sendo discutidos durante as oficinas e cursos. Esta questão tornou-se relevante para a pesquisa, pois demonstrou, também, se ocorreu a participação de professores, coordenadores e direção no acompanhamento das ações do PROSPRS.

Para Ana ela não percebeu que durante as atividades propostas pelo programa houvesse sido falado sobre os problemas ambientais; para ela o programa voltou-se mais para a ambientação escolar.

Perguntei se ela acompanhava as atividades do PROSPRS e ela disse que sempre que pôde estar presente se fez; porém que sua resposta se baseava nos comentários que ouvia dos alunos após as atividades do programa, ou quando ela mesma perguntava a eles quais assuntos foram debatidos na atividade que participaram.

Na fala da professora Glória, o programa ao trabalhar com a coleta seletiva, a horta, jardinagem e com a compostagem junto aos alunos, já subentende-se que se fala sobre os problemas ambientais; perguntei a ela de que forma ela via essa relação, a mesma respondeu:

Bom, todas estas atividades de certa forma auxiliam os alunos a compreenderem que o meio ambiente deve ser cuidado, pois dele tiramos nosso sustento, seja através da plantação e a retirada dos alimentos para consumo

*próprio ou com a venda dos mesmos para suprir outras necessidades; logo, todos devem cuidar da natureza.
(professora Glória)*

Na fala da professora Maria, esta respondeu que não conseguiu perceber nas atividades do PROSPRS os problemas ambientais da comunidade sendo trabalhados.

O coordenador pedagógico professor José respondeu que são perceptíveis os problemas ambientais da escola sendo trabalhados na ação do programa, pois, segundo ele, as lixeiras implantadas na escola pelo programa ocorreram a partir de uma necessidade percebida pelo programa, de que os alunos deveriam iniciar sua mudança de atitude perante o ambiente, iniciando pela escola; para ele esta é uma ação que contribui para a melhoria da educação dos alunos.

Para Carla o programa ao desenvolver ações ambientais com os alunos, inicia um processo de sensibilização e esclarecimento sobre os problemas que a própria comunidade possui; pois na ação da horta seria possível debater os condicionantes necessários para, por exemplo, um legume crescer e, caso a terra esteja poluída isto não seria possível.

As falas apresentadas da direção, coordenação pedagógica e das professoras ao que parecem estão se relacionando com o nível de participação desses sujeitos nas atividades do programa, por tanto alguns acabam por formular suas opiniões na direção do que eles criam como expectativas do fazer do programa e, não por terem participado de forma ativa das ações. Neste sentido estas falas não deixam de serem importantes para analisar nas ações do PROSPRS a relação com os problemas socioambientais.

Aos alunos foram questionados se durante as oficinas eram debatidos os problemas socioambientais da comunidade estes responderam que sim, pois conversaram sobre a violência, drogas, prostituição; lixo e meio ambiente; poluição dos rios, praias e igarapés da Vila. Para esses alunos ficou claro as discussões que o programa trouxe em relação aos problemas socioambientais através das oficinas e, concluíram que muito do que foi conversado era igual como acontecia na Vila.

O técnico ambiental Pedro iniciou sua resposta dizendo que a escolar por localizar-se em um universo industrial e econômico de extrema importância para o Estado do Pará e, vivenciar os problemas socioambientais ocorridos na Vila, em virtude de diversos fatores, o PROSPRS sempre buscou e teve a preocupação de debater junto aos alunos os problemas ambientais, as ações de responsabilidade de cada um perante o meio ambiente, bem como ações de conservação do espaço escolar.

Conforme o técnico:

As atividades eram voltadas para a sensibilização dos atores sócias que estão inseridos no contexto escolar para que os mesmos sejam participantes ativos de sustentabilidade local.

Na resposta da bolsista Laura, o PROSPRS desenvolveu ações de responsabilidade social por meio de atividades de sensibilização no interior da escola de modo a envolver toda a comunidade escolar na construção de novas intervenções socioambientais, considerando as especificidades da comunidade, seus problemas e contradições.

A bolsista, também comentou que através das intervenções ambientais (oficinas, cursos, atividades sobre o meio ambiente) que o programa levou para a escola, a esta foi oportunizado o conhecimento quanto ao cuidado que se devem ter com o meio em que se vive e assim atuar de maneira responsável no cuidado com o meio ambiente e, a sensibilizar outras pessoas para que tenham as mesmas atitudes.

Segundo a equipe do PROSPRS e os relatórios mensais do programa, as principais atividades, dentre outras direcionadas a comunidade do entorno foram:

- Curso de customização, que além do aprendizado proporciona a geração de renda;
- Atividades comemorativas, a exemplo o dia das mães; a semana do meio ambiente; conforme os dados em relatórios a presença da comunidade nestas ações são de 50 pessoas; entre elas crianças, jovens e adultos.
- Dentre outras.

Para a equipe estes inseriram em suas atividades os problemas socioambientais da Vila, pois dialogaram com tais problemas e, através das atividades levadas até a comunidade, a exemplo o curso de customização e semana do meio ambiente, o programa contribuiu para ações de responsabilidade de cada um com o meio ambiente (fala do TA).

Compreendemos que o diálogo seja importante para que os sujeitos tenham a consciência crítica a respeito dos múltiplos interesses da sociedade através de seus diversos segmentos (empresa, política, igreja, escola, etc.) em que estão submetidos seja em sua comunidade ou em outros ambientes.

O programa e/ou a escola ao tentar se relacionar com os problemas socioambientais da Vila, possibilita o início de debates mais aprofundados junto à comunidade escolar sobre os processos reveladores da realidade em que estes sujeitos foram submetidos e continuam a se submeter, frente aos discursos capitalistas.

Utilizar-se de atividades que consigam envolver a comunidade escolar, como os exemplos citados nas respostas dos entrevistados, como a horta, a compostagem, o mutirão de limpeza, não deixa de ser um mecanismo possível de inserir debates ambientais, contudo o processo reflexivo da realidade que presencia os moradores da Vila é muito mais complexo.

Neste sentido a EA potencializa as relações entre a escola e a comunidade, “na medida em que gera condições de articulação de práticas educativas que superam a dinâmica interna da ação escolar e ampliam-se para o encontro com os desejos e necessidades da vida além da escola”. (SILVA, 2006, p.96).

Portanto, conforme Silva (2006) as ações de EA que são desenvolvidas com o envolvimento da comunidade, tendem a estabelecer resultados que conversem com os “saberes e fazeres que a escola realiza em seu dia-a-dia”. (*Ibidem*, p.96).

Percepção dos entrevistados quanto a ter um programa na escola desenvolvido pela UFPA, tendo por órgão financiador a CDP.

Conforme Ana, tratar sobre a EA no espaço escolar, através do PROSPRS a encorajou em incentivar a todos quanto á responsabilidade da escola para os problemas socioambientais; e, hoje, segundo ela a escola tem outro aspecto; ela se sente mais motivada e, tem observado que os professores a tem apoiado mais nos programas da escola.

Foi preciso alguém vir de fora para nos balançar, nos fazer acordar para os problemas ambientais que vivenciamos todos os dias na Vila; que nossos alunos sentem e presenciam sempre e, que nos por dizermos que estamos sempre ocupados e que temos trabalhado em nossos planejamentos não o aprofundamos no nosso dia-a-dia na escola. (Ana).

Na fala da professora Maria, ela respondeu que:

É um impacto. Há cinco anos atrás era mais impactante as ações do Porto em si; o que eles realizam lá no porto, causa obstáculos para a comunidade, os atropelos, sem querer, mas causam a mortandade de peixes; as “foligens”; os igarapés poluídos, tudo isto já foi mais impactante de forma negativa; nesta época a CDP ainda não havia se aproximado da comunidade.

A percepção que se tinha da CDP vem mudando; pois segundo a professora, a comunidade já tem um olhar diferente em relação à inserção do Porto/CDP no ambiente escolar; o programa tem proporcionado esta mudança de percepção, pois os alunos comentam em suas casas as atividades que eles participam na escola e que fazem parte da ação da CDP; são falas que segundo a professora, ela tem percebido na conversa de alguns dos pais que a procura na escola para falar de seus filhos e aproveitam a oportunidade e perguntam e comentam sobre o programa.

José respondeu que é sempre bom ter ajuda na escola. Gente diferente, “a educação ambiental é boa para ser trabalhada em qualquer lugar” afirmou o coordenador.

Carla disse ser importante um programa dessa natureza, pois a escola precisa de parceiros para desenvolver atividades educativas; para ela a “equipe do programa tem demonstrado empenho, postura ética e iniciativa nas atividades realizadas”.

Sobre esta questão de se ter o programa na escola, a supervisora ambiental da GERAMB afirmou que este, também auxilia quanto à compreensão das atividades portuárias junto a sociedade e isto é algo de grande relevância para a CDP; e poder fazer isso contribuindo com a escola no processo de formação de seus alunos é ainda mais gratificante, afirmou a supervisora.

Em relação ao PROSPRS desenvolver práticas ambientais, a supervisora da GERAMB, compreende ser esta a Responsabilidade Social Empresarial, a adoção por parte das empresas de ações voltadas para a preservação do meio ambiente e para a construção de uma sociedade mais justa. E,

É a implementação de ações que trabalham de forma conjunta os recursos naturais e os humanos, fazendo com que se perceba que eles são parte de um mesmo ambiente e se complementam.

Percepção dos objetivos do PROSPRS nas ações do professor.

Esta é uma questão em que o grupo respondeu sobre suas observações sobre se percebem nas ações dos professores, alguma que se relacionam com os objetivos do programa.

Sobre esta questão Ana respondeu que esta iniciando uma mudança quanto ao olhar dos professores para as ações do programa; no início os professores eles colocavam dificuldades em tudo, reclamavam das propostas, e segundo Ana,

Já esta havendo uma quebra de conceito de achar que tudo é difícil, de que se sonha muito alto; essa coisa de jardim? No mês de maio a escola estava com muitas atividades e, também estava em greve. E olha o que aconteceu, olha só como nos somos enquanto pessoas, no mês de maio as 16h, em pleno sol quente, ao sair da

escola olhei no canto do muro, quem eu vi no sol quente lá? Pessoas plantando, toda a equipe do programa, aí eu trouxe pra mim a responsabilidade; eu me toquei sabe, foi bem profundo, é tudo em nome de uma causa que as pessoas acreditam que tem uma saída, existe uma saída, eu fico muito emocionada!!! Meu Deus são pessoas que acreditam, sabe?!!! E aí eu pensei... tu já tinhas acreditado, é preciso investir mais, vestir a camisa, incorporar mais essa pratica na escola e aí foi quando eu comecei a chamar a atenção de todos aqui. Ao encerrar este semestre, eu até me senti muito intolerante com todo o pessoal da escola; olha isso aqui esta sujo, olha...sabe, chateada, a gente crítica tudo e não faz nada; precisamos cuidar primeiro da nossa escola; tem comunidade que nem escola tem; temos que destruir para construir. Nós estamos começando pela estrutura da escola.

A fala da direção tem demonstrado que no dia-a-dia da escola, com a presença da equipe do PROSPRS realizando as atividades/oficinas/cursos tem provocado, principalmente nela, mudanças quanto á percepção do fazer ambiental no ambiente escolar e, alguns professores já tomam iniciativa em participar de algumas das ações do programa, a exemplo do grafite.

Na resposta de José ele disse que alguns professores tem buscado participar de algumas das atividades do programa, segundo ele: “Alguns professores vestem a camisa da escola e vão a campo desenvolver as atividades propostas pelo PROSPRS, a exemplo, jardinagem, grafiteagem, horta e mutirão de limpeza”.

As imagens abaixo demonstra a participação de alunos, professores e funcionários na construção do jardim da escola.

Imagem 19: coordenador pedagógico e uma assistente administrativa da escola.



Fonte: GEAM, 2012.

Imagem 20: alunos e professores realizando o preparo da terra para a jardinagem



Fonte: GEAM, 2012.

A professora Maria respondeu que dificilmente percebe esta relação e, durante as atividades em que ela esteve na escola às ações que os professores realizavam “fora do comum” eram atividades propostas do programa.

As ações “fora do comum” mencionadas pela professora são referentes às atividades que alguns professores passaram a desenvolver na escolar, a exemplo a participação destes na oficina de grafiteagem; onde esta ação não partiu de um planejamento do próprio professor. Neste sentido a compreensão,

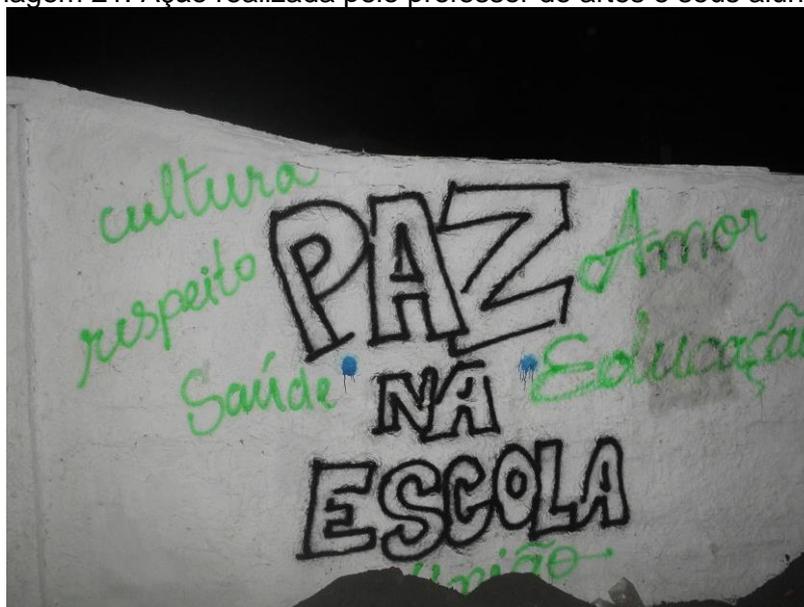
a partir da fala da professora é de que a EA tem acontecido no ambiente escolar somente a partir da iniciativa do PROSPRS.

A professora Glória afirmou que alguns professores participaram das ações do programa e, a forma como ela percebeu esta relação são as tentativas destes professores após participarem desta ação debaterem o assunto na sala de aula; “é isto que eu faço” afirmou a professora.

Sobre as ações dos professores estarem desenvolvendo atividades que se relacionassem com os objetivos do programa, Carla, coordenadora da manhã respondeu que “às vezes os professores participam de alguma ação, exemplo, o grafite”.

Nesta mesma perspectiva de participação dos professores em atividades do programa, a bolsista Laura, também citou a atividade de grafite; esta exemplificou citando o professor de artes; segundo ela, após a oficina, o professor buscou utilizar os recursos do grafite durante sua aula; este grafitou no muro da escola frases educativas, conforme imagem abaixo.

Imagem 21: Ação realizada pelo professor de artes e seus alunos.



Fonte: GEAM, 2012.

Outra ação, que na fala da bolsista é perceptivo o envolvimento de alguns professores com as ações do PROSPRS se relaciona com as lixeiras que foram disponibilizadas pelo programa na escola; com a implantação dessas lixeiras percebe-se a diminuição de lixos jogados no chão e, esta

sensibilização, segundo a bolsista, ocorre, também pelo trabalho desenvolvido dos professores em sala de aula.

Na fala do Técnico Ambiental.

A inserção dos professores ocorre na sua formação e aperfeiçoamento, para que estes possam utilizar novos instrumentos em sala de aula nas suas atividades.

Percepção da equipe do PROSPRS em relação ao envolvimento dos alunos nas ações do programa.

Para o que se propõe os objetivos desta pesquisa, esta questão nos dará informações quanto ao modo como as ações do programa se relacionaram com os alunos, bem como os resultados nos mesmos.

Na percepção do técnico ambiental, os alunos veem o programa como um “adendo em sua formação” (fala do TA); para ele isto ocorre, principalmente em virtude de suas observações no comportamento de alguns alunos que buscaram permanecer mais tempo no espaço escolar, para poderem participar das atividades que são ofertadas pelo programa.

O técnico citou a atividade da semana do meio ambiente, como um exemplo que impulsionam os alunos a permanecerem na escola; assim como as oficinas de jardinagem e customização. Para ele:

A grande participação desses alunos se refere ao dinamismo das atividades, do qual a equipe sempre e preocupa, para que a atividade tenha sucesso em todos os aspectos, principalmente para os participantes. (Pedro)

Em relação à receptividade dos alunos com as atividades propostas pelo PROSPRS, a bolsista afirmou que alguns alunos veem o programa como uma ação que contribui para sua formação, esta fala, para a bolsista é baseada na participação dos alunos durante as atividades, dinâmicas e oficinas, para ela:

As ações do programa fazem com que eles reflitam e tenham mudanças em suas atitudes em relação ao cuidado com a escola, o meio em que vivem e mostrando a outras pessoas que podemos viver de maneira sustentável. E isto é perceptível pela maneira como eles

cuidam da horta da escola, que até mesmo na nossa ausência eles vão lá com a diretora, pedem a chave da horta para regarem, por regarem também o jardim. Pela diminuição de lixo no chão das salas, com as lixeiras na porta de cada sala eles já depositam o lixo nessas lixeiras. (bolsista)

Das atividades desenvolvidas pelo programa na escola, as que tiveram maior participação dos alunos foram às atividades de Grafite; Ação Ambiental e oficina de customização, conforme nos mostram as listas de frequência contidas nos relatórios do programa e, percepção da bolsista, para ela esta participação ocorreu devido não ser somente atividades teóricas, mas atividades que proporcionaram boas mudanças na parte física da escola, deixando o ambiente mais limpo e alegre (o caso da oficina de Grafite e da Ação ambiental) e para os próprios alunos em termos de aprendizagem, pois são atividades que eles gostaram muito.

Segundo a bolsista as oficinas tem uma grande participação dos alunos, ela cita o exemplo da oficina de grafite onde participaram mais de 40 alunos; outra ação do programa a “Ação Ambiental” que contou com a participação da equipe da escola, professores e alunos, esta ação, para a bolsista teve boa repercussão, pois:

A maior parte da comunidade escolar participou, limpavam e cuidavam da escola com muita satisfação, e ficaram muito felizes por no final ver a escola com outro aspecto, de limpeza e organização, então a partir de então os professores decidiram inserir esta atividade no calendário escolar.

Na fala da bolsista, além de percebermos o grande envolvimento dos alunos na ação ela informou que um dos resultados desta atividade foi à inserção da mesma no calendário escolar e, de que esta atitude partiu da tomada de decisão dos professores que participaram da atividade.

O engajamento de inserir os alunos nas atividades é um processo inicial para a sensibilização ambiental, porém além do como ensinar, a criticidade desta ação precisa permear o que se ensina e o que estes estão apreendendo e ressignificando os temas abordados para suas vidas.

A prática de envolver estes alunos a participarem das atividades não deve ser separada dos objetivos que se pretende ao trabalhar a EA no contexto escolar, esta por ser uma educação que “surge como uma resposta aos desafios de conservação dos recursos naturais e da própria vida humana” (SILVA, 2005, p.34) ao ser concebida desta forma e ser inserida nos debates de formação dos professores, engendrar diversas discussões em todas as disciplinas escolares, sem ser algo pontual, estanque, tendo o papel de repensar a relação entre a sociedade e a natureza, oportunizará conhecimentos que indaguem e reaja aos paradigmas impostos pelo modelo capitalista vigente.

4.2.1 – Entrevista junto ao pessoal de apoio dos serviços gerais e atendente de portaria da escola Wandick Gutierrez.

A relevância dessas falas na pesquisa ocorre por compreendermos que todos os que fazem parte da escola, se relacionam de alguma forma com a comunidade escolar, logo estes sujeitos são fundamentais para que os objetivos traçados em qualquer projeto desenvolvido no ambiente escolar sejam alcançados.

Por tanto estes sujeitos necessitam conhecer as ações que são desenvolvidas e seus objetivos, bem como alcançados pelas ações do programa de modo a compreenderem, também, sua relevância em todo o processo do programa.

Libâneo (2007) diz que “é preciso que nenhum membro da equipe tenha dúvidas quanto ao foco em torno do qual girarão as ações e quanto aos seus resultados” (p. 284), para este autor todos da escola precisam ter o conhecimento do por quê e como será desenvolvida as ações dos programas na escola, para assim poderem ter posturas coerentes e coesas em relação ao que se propõe o programa.

Na coleta de dados através de questionário, 01(uma) pessoa dos serviços gerais e, 01 (um) agente de portaria participou da pesquisa respondendo as seguintes questões: se elas conheciam o PROSPRS e se haviam participado de algumas das ações por ele ofertada na escola; se

percebiam mudanças na escola a partir da inserção do PROSPRS na escola; se conhecia alguém da comunidade que havia participado de algumas das ações do PROSPRS.

As funcionárias que responderam ao questionário foram selecionadas observando os turnos de trabalho diferenciados; uma das funcionárias de 44 anos de idade, do turno da manhã e a outra funcionária de 54 anos do turno do intermediário e a tarde.

Na questão em relação se conheciam o PROSPRS, ambas responderam que sim e que participaram de alguma atividade desenvolvida pelo programa.

A funcionária do turno da manhã participou da oficina de artesanato, ofertada no turno da noite e a do turno do intermediário/tarde participou do curso de alimentação/higienização e, relatou que o curso a auxiliou na melhoria do acondicionamento dos alimentos.

Ao serem questionadas se percebiam mudanças na escola a partir da inserção do programa, a funcionária da manhã respondeu que não e a do intermediário/tarde respondeu que observou muitas coisas acontecendo no ano de 2011 e 2012 na escola, como: a construção de uma horta; a jardinagem na frente da escola; as aulas de canto e o grafite; esta fez algumas observações quanto às dificuldades que ela percebeu da equipe do programa em manter a horta, o jardim e a compostagem; ela disse que é difícil quando apenas um grupo tem iniciativa e quando os professores não ajudam; os alunos não tem interesse, por isso destroem tudo – disse a funcionária.

Durante a aplicação dos questionários uma das funcionárias comentou que tem procurado conversar mais com os alunos a respeito de conservar o espaço escolar, de preservarem o jardim que fora construído pelo programa; ela também ressaltou que sua postura com os alunos mudou, pois o que ela pode observar das bolsistas do programa, quanto ao modo como elas se dirigiam aos alunos era com respeito, sem gritos e, estas depositavam confiança nos alunos, segundo a funcionária, isto a fez repensar quanto a sua postura de tratamento com os alunos.

Na fala das funcionárias percebemos que elas observam o programa acontecendo na escola, tentam envolver-se nas ações do mesmo e, para uma

delas este tem promovido mudanças, tanto no visual da escola, quanto em suas atitudes, porém, para ela precisa ocorrer um envolvimento de todos para que ocorra o interesse e uma maior participação de fato dos alunos, participação que estes realizem de forma a conservarem melhor, principalmente o espaço escolar, afirmou a funcionária da tarde.

4.2.2 – Entrevista com os alunos, e sondagem junto aos responsáveis dos alunos.

As falas destes sujeitos, também se configuram em análise para os objetivos propostos nesta pesquisa, quanto de que forma as ações do programa afetam o cotidiano da escola e como se relacionam com os problemas socioambientais da Vila.

O momento de entrevista com os alunos ocorreu em diversas etapas; a aproximação junto a eles aconteceu de forma paulatina, primeiro com idas a escola e conversas informais e, minha presença em algumas das oficinas do PROSPRS.

O grupo de alunos que participou das entrevistas, em um primeiro momento foi um grupo de 09 (nove) alunos, que se encontravam na quadra de esporte da escola.

Dos alunos que responderam ao questionário naquele dia 03(três) tinham as idades de 12, 13 e 15 anos, alunos do 5º ano do turno intermediário; 01(um) aluno do 5º ano, turno da tarde; 01(um) aluno de 11 anos do 4º ano, turno manhã; 01(um) aluno de 12 anos do 4º ano, turno intermediário; 01(um) aluno de 17 anos da 4ª etapa, turno da noite; 01(um) aluno de 13 anos da 6ª serie turno da tarde e, 01(um) aluno de 16 anos da 8ª serie turno intermediário.

O objetivo foi de realizar uma sondagem sobre: se eles conheciam o PROSPRS; se haviam participado de alguma ação do programa e, caso tivessem participado de alguma ação se eles debateram sobre os problemas ambientais da Vila; se perceberam mudanças na escola com o programa; também foi perguntado se eles tiveram conhecimento a respeito de alguém da comunidade ter participado de alguma ação do programa na escola.

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

Em relação ao conhecimento dos alunos a respeito do programa na escola 06(seis) disseram que sim, que conheciam o programa e 03(três) afirmaram não ter conhecimento; perguntados se conheciam sobre alguma ação do programa, os 03(três) que disseram não conhecer na pergunta anterior afirmaram que sim, conheciam alguma ação; e todos apontaram o muro pintado da escola e, falaram da grafiteagem; questionados sobre quem havia ofertado a oficina de grafiteagem, eles responderam que não sabiam, mas como não havia sido ninguém que eles conheciam dos outros projetos, só poderia ser da UFPA.

Dos 09(nove) alunos, ao responderem sobre se já haviam participado de alguma ação do programa 08(oito) disseram que sim e 01(um) afirmou não ter participado. Destes oito, 01 confirmou que sabia qual programa estava ofertando a oficina a qual estava participando e, 07(sete) responderam que não sabiam quem estava ofertando a oficina. Destes que participaram de alguma ação do programa, eles disseram que durante as oficinas foi falado sobre: violência, drogas, prostituição; lixo e meio ambiente; poluição dos rios, praias e igarapés.

A fala desses alunos revelando sobre as temáticas abordadas nas oficinas e cursos aponta no posicionamento do programa a tentativa de se relacionar com os problemas socioambientais da Vila.

Neste sentido, a educação deve criar condições objetivas, sistematizadas, de apropriação crítica pelos educandos e que estes consigam a partir das temáticas trabalhadas a ressignificarem e instrumentalizarem para a construção de uma prática social transformadora (REIS, 2007, p. 213).

As respostas referentes se eles percebiam mudanças na escola, a partir do programa, 03(três) disseram que não e, 06(seis) que sim; 03 (três) alunos afirmaram que a mudança é percebida através da diminuição do lixo dentro da escola e, que a escola não tinha muitos lixeiros, agora foram espalhados alguns pela escola; um outro aluno disse que muitas atividades aconteceram, inclusive a pintura do muro o qual deixou a escola mais bonita; um aluno respondeu que a escola esta mais limpa; outro disse que a escola

havia ficado diferente, e falou dos comentários de alguns professores na sala de aula sobre o programa; segundo o aluno o professor de ciências trouxe para a escola um coqueiro para ajudar no jardim da escola.

Os alunos têm percebido mudanças visuais na escola e de postura quanto ao jogar o lixo no espaço escolar, e a visualização de mais lixeiras na escola, estas respostas não se diferem das respostas da direção, professores e coordenadores quando questionados a esse respeito. Outro dado relevante na fala dos alunos é sobre os professores comentando em sala de aula sobre o programa e de sua importância para todos estes, esta é uma fala que reforça as respostas da professora Glória e dos coordenadores, quando, também falavam da participação dos professores no programa.

Percebemos que os alunos têm observado as atitudes de seus professores, não só em relação ao programa, mas todas suas ações na escola; não podemos deixar de considerar que para o aluno o que o professor faz na escola tem alguma influência para determinados alunos; no grupo em que entrevistamos, um dos alunos revelou que sua participação no projeto da horta ocorreu em virtude do coordenador da tarde tê-lo chamado e ele viu que o professor não só “mandava”, mas também fazia as ações com eles.

Nos PCNs, quando ele retrata da aprendizagem do aluno, e a sua motivação para o estudo, o papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para quê do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar (p.48).

Por tanto, conforme nos fala Saviani (2005), o caráter de transformação de postura do educador frente à educação exige do mesmo: a superação da etapa de senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação) pela reflexão teórica (movimento do pensamento abstrações) e assim alcançar a etapa da consciência filosófica, que segundo o autor na metodologia do materialismo histórico dialético, esta etapa significa a apreensão da realidade concreta da educação.

Concordamos com Libâneo (2004), quando ele afirma que o espaço escolar precisar ser um ambiente motivador, onde professores, coordenadores,

gestores e demais sujeitos que contribuem para a aprendizagem dos alunos sejam sujeitos participantes, atuantes e críticos em seu fazer pedagógico.

Continuando a entrevista com os alunos perguntei se estes conheciam alguém da comunidade que havia participado sobre alguma atividade do programa na escola, 06(seis) disseram que não e 03(três) afirmaram que sim e, comentaram que estas pessoas era alguém de sua comunidade e não de suas famílias.

Durante o processo de pesquisa foram abordados 25 responsáveis de alunos. O questionário foi aplicado durante o período de matrícula no ano de 2013. O objetivo foi de realizar um levantamento junto a estes sobre se conheciam o PROSPRS; se já haviam participado de algumas das ações do programa e, desta forma ter uma fala desses sujeitos que compõem a comunidade escolar e, que na pesquisa terão suas vozes registradas e analisadas subsidiando aos objetivos aqui propostos, principalmente quanto o alcance do PROSPRS junto à comunidade escolar no que tange as discussões dos problemas socioambientais da Vila do Conde.

Dos 25 entrevistados, 06(seis) disseram saber sobre a existência de um programa de educação ambiental na escola, mas que era desenvolvido pela UFPA e, não tinha conhecimento que era em parceria com a CDP; 04(quatro) disseram ter participado de um curso sobre customização no turno da noite e, que este era ofertado pela escola e a UFPA; 02(dois) disseram que sabiam que a CDP junto com a UFPA desenvolvia um programa na escola e, que ficou sabendo através de seus filhos que haviam participado da oficina de grafiteagem; canto e pintura em tecido na escola; 13(treze) responderam não conhecer sobre alguma ação da CDP e a UFPA na escola.

A partir desses dados podemos concluir as ações do PROSPRS precisa avançar para alcançar a comunidade externa e, assim poder se relacionar de fato com os sujeitos que vivem o dia-a-dia de Vila do Conde.

Outras questões serão apresentadas, em relação à percepção dos alunos quanto às questões que o PROSPRS propôs desenvolver no ambiente escolar.

Para estas questões estaremos nos relacionando com alguns dos dados obtidos dos questionários aplicados pelo PROSPRS no ano de 2011.

Conforme os relatórios do PROSPRS a equipe no mês de dezembro de 2011 realizou a aplicação de um questionário junto aos alunos do 6º ao 9º ano e com os alunos da EJA, segundo o relatório o objetivo do questionário era de “adquirir padrões de sustentabilidade para avaliação de projeto bem como inclusão de atividades diante os dados coletados” (Relatório PROSPEA, dezembro de 2011, p. 02).

No total foram 80 alunos do 6º ao 9º ano e 20 alunos da EJA que responderam ao questionário. As questões trabalhadas no questionário foram: o que é a CDP? Como é a relação entre comunidade e o Porto de Vila do Conde? Quais os principais problemas ambientais encontrados na escola? Quais os principais problemas sociais encontrados na escola? Qual a importância da EA para a escola? Quais os principais problemas sociais encontrados na comunidade? Quais os problemas ambientais e sociais que a atividade portuária trazem a comunidade? Qual a relação entre a sua qualidade de vida e os problemas ambientais e sociais sofridos pela comunidade e pela escola? O que você acha da iniciativa da UFPA e da CDP no desenvolvimento desse projeto?

No relatório não havia análises dos dados apenas sistematização, porém é relevante, a partir de algumas questões apresentadas pelos alunos, a realização de uma análise e, para esta pesquisa nos darão dados que possam compreender os processos pelos quais as atividades são relevantes para este público.

Na questão em que os alunos responderam sobre o que é a CDP, conforme os dados do relatório (2011) 63 alunos disseram que é uma empresa e 34 não souberam identificar.

Em outra questão que averigua sobre a percepção dos alunos em relação ao PROSPRS na escola, quanto à iniciativa da CDP em estar desenvolvendo na escola o programa, dos 100 entrevistados 34 não conseguiram identificar a relevância do programa para escola; 28 disseram ser bom para a comunidade; 16 disseram ser ótimo e 22 alunos afirmaram ser importante para a melhoria da escola.

Para um programa que visa trabalhar a Responsabilidade Social no espaço escolar é relevante que os sujeitos alcançados tenham o conhecimento

sobre esta empresa, suas atividades e serviços prestados. Ter estes conhecimentos, também os possibilitam a reflexão crítica, a posicionamentos emancipados.

No contexto da escola, uma educação que reflete a realidade de seus sujeitos concretos, esta auxilia na superação e formação humana (Marx, 1979); implica no desenvolvimento pleno de tais sujeitos na sua totalidade e, o ajuda a compreender, apropriar-se, refletir, agir sobre o ambiente contraditório em que os discursos, por exemplo, empresarial tenta impor a sociedade.

A questão número três do questionário que trata sobre os problemas ambientais na escola, 53 alunos identificaram o lixo; 22 a poluição visual; 20 não identificaram nenhum problema; 3(três) disseram ser a falta de arborização e 2(dois) o desmatamento.

Em relação aos problemas sociais encontrados na escola – questão de nº 04 - os alunos apontaram: 25 alunos afirmaram ser a violência; 31 alunos não identificaram; 10 disseram ser o bullying; 9 apontaram as drogas; 3 a prostituição; 17 o vandalismo e 05 alunos indicaram a greve.

Na questão 05 sobre os principais problemas sociais encontrados na comunidade da Vila, 28 alunos apontaram a violência; 10 a prostituição; 16 as drogas; 10 disseram ser a falta de infraestrutura; e 02 apontaram a falta de atendimento médico adequado; 34 alunos não identificaram os problemas sociais na comunidade da Vila.

Quanto aos problemas ambientais e sociais que a atividade portuária trazem a comunidade de Vila do Conde, na questão 06 do questionário, 62 alunos não identificaram; 19 apontaram a poluição do rio; 04 poluição do ar; 01 as drogas; 02 a violência; 04 o lixo e 08 a falta de saneamento básico.

Alguns alunos em suas respostas nas questões de números 3,4,5 e 6 demonstraram reconhecer os problemas socioambientais da Vila, em vista disto torna-se fundamental que se desenvolva junto a estes a compreensão da valorização da vida através do conhecimento da responsabilidade de cada um perante ao meio ambiente.

4.3 - Algumas aproximações conclusivas

A possibilidade de pesquisar sobre as ações de um programa de Responsabilidade social financiado por uma empresa como a Companhia Docas do Pará, no ambiente escolar, onde esta Escola localiza-se em uma área repleta de empresas ao seu redor, e, com uma área portuária considerada a 10º maior do Brasil, cujas atividades interferem no meio ambiente e na vida de todos, foi sem dúvida uma oportunidade de debater, não só o que este programa representa para a comunidade escolar, como perceber nas falas dos sujeitos envolvidos de que forma as ações do programa os alcançaram.

Tomamos como base o Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde. O presente trabalho teve por objeto de pesquisa às ações desenvolvidas na escola Wandick Gutierrez a partir da inserção do PROSPRS no período de 2011-2012.

A pesquisa apresentou por problematização a questão sobre que práticas de Educação Ambiental estariam presentes na Escola a partir da inserção do PROSPRS; para tanto elencamos alguns objetivos como o de analisar a existência dos impactos do programa na comunidade educacional da Vila do Conde; com ênfase para seus processos e resultados para a constituição de políticas públicas e práticas de Educação Ambiental e, nos objetivos específicos analisar como as ações/resultados do projeto afetariam a vida escolar; bem como analisar se a Escola, através da inserção do PROSPRS estaria se relacionando e de que forma com os problemas socioambientais ocasionados pelas atividades portuárias.

Através dos resultados desta pesquisa percebemos que na escola Wandick Gutierrez, o PROSPRS, tem contribuído para a porcentagem de 90% das escolas a nível nacional que desenvolve a EA através da modalidade de projeto/programa, conforme os resultados da pesquisa “o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, isto motivado por um programa externo a ela.

Outro indicador percebido durante a pesquisa é de que a escola não se reconhecia desenvolvendo EA; o conceito de EA pela escola ganhou nova

conotação a partir da inserção do PROSPRS, principalmente quando este tentava relacionar os problemas socioambientais da comunidade com as ações por ele desenvolvidas; compreendemos que este auxiliou nesta discussão, uma vez que na fala da direção, professores e coordenadores, não conseguiram perceber nas atividades do programa o contexto da comunidade da Vila inserida e, de que nas ações desenvolvidas pela escola antes do PROSPRS, seja através de uma conversa informal ou durante palestras junto à comunidade falando sobre drogas, prostituição, estes nestas ações não as caracterizavam enquanto práticas ambientais, dito isto em uma perspectiva crítica da EA.

Os objetivos que o PROSPRS priorizou durante sua vigência na escola, conforme leitura dos relatórios e nas falas dos sujeitos entrevistados foi à tentativa de conscientizar os sujeitos a respeito de ações educativas que pudessem melhorar os diversos ambientes por eles frequentados e, a chamada para a reflexão a respeito dos problemas ambientais e o convívio com a natureza. Estes tiveram por principais temáticas trabalhadas na escola: resíduos sólidos, a partir da coleta seletiva e reciclagem; água, para falar da poluição dos rios, praias e igarapés da Vila; compostagem e horta.

A partir dessas e de outras temáticas trabalhadas pelo PROSPRS na escola, as principais mudanças percebidas pelos diversos sujeitos, não difere da percepção indicada pelas escolas pesquisadas na pesquisa do MEC/2006 “o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, estas escolas apontaram mudanças no ambiente físico, principalmente quanto à diminuição do lixo no espaço escolar, da mesma forma na escola Wandick Gutierrez, uma das principais mudanças percebidas pelos sujeitos foi da diminuição do lixo espalhados na escola; salas de aulas mais limpas, a inserção da horta e do jardim.

As ações que o PROSPRS desenvolveu no ambiente escolar de Vila do Conde, por vezes, como vimos nas respostas dos entrevistados, se relacionou com reflexões a respeito da realidade vivida pelos moradores da Vila, no entanto a compreensão da complexidade que impera nas relações

estabelecidas na sociedade e, os discursos por trás das ideologias³⁹ presentes em cada ação, política, educacional, precisam ser refletidos para que não sejamos mais uma vez robotizados e disseminadores do discurso capitalista.

O PROSPRS, ao longo de sua execução na escola, conseguiu alterar o cotidiano escolar através de suas atividades, como vimos ao longo deste capítulo; a dinâmica por ele estabelecida fez com que houvesse uma participação dos alunos, professores e demais funcionários da escola; foram ações exaustivas no sentido de sempre ter algo se realizando nas dependências da escola, desta forma podemos perceber a materialização de suas ações.

Ações que não deixam de se materializar enquanto práticas de Educação Ambiental, porém que requerem a percepção, reflexão, o diálogo com os sujeitos envolvidos; o respeito à pluralidade e diversidade cultural e, nestas em parceria com a escola estimule uma Educação Ambiental que seja cotidiana e, que tais sujeitos percebam a relevância de suas ações para a melhoria de suas próprias vidas e, que assim lhes sejam dado à oportunidade de sensibilização (para uma mudança de postura concreta para melhoria da qualidade de vida) e conscientização de um saber ambiental crítico e emancipador.

Ao nos propormos realizar esta pesquisa, um dos objetivos, também era analisar de que forma essas ações afetavam o cotidiano escolar; o que pude averiguar foi que a escola ganhou mais um projeto, este por sua vez passou a compor uma dinâmica que aos poucos se inseriu no planejamento escolar, desta forma tendo seu espaço garantido para realização de seus cursos e oficinas, uma vez que teve apoio da direção da escola para disponibilizar os horários para o funcionamento das atividades; porém estas atividades não se configuraram nos planejamentos dos professores, como vimos nas falas dos mesmos. Estas ações fizeram parte de suas aulas como

³⁹ [...] as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (KAPLAN. LOUREIRO, 2011 *apud* FAIRCLOUGH, 2001a, p. 90).

algo externo às mesmas, não por que haviam sido planejadas, refletidas e inseridas em suas práticas pedagógicas.

Percebi também, que nos discursos dos sujeitos entrevistados e, na leitura dos relatórios do PROSPRS houve tentativas de relacionar as ações do programa a partir da realidade concreta da comunidade da Vila do Conde, no entanto, compreendo que tais discursos ainda necessitam de conhecimentos mais aprofundados do próprio fazer ambiental. Contudo, as ações que se iniciaram no ambiente escolar Wandick Gutierrez são relevantes para uma discussão reflexiva para todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Na literatura trabalhada durante o texto percebemos conforme, contexto histórico dos discursos de inserção do empresariado, a exemplo no contexto escolar, que estes se destacam não só por atender as demandas legais, mas por entenderem a educação sendo um dos mecanismos que contribui para a disseminação do próprio discurso empresarial, de que o sistema educacional oportuniza aos sujeitos um melhor desempenho não só no setor industrial, mas na qualidade de vida da população.

Compreendemos, também, que estes não seguiram para um debate público, entre aqueles em que querem atingir, através de suas ações; estes cada vez mais ganharam, sejam através do aporte legal, ou por mecanismos que eles mesmos engendraram necessários para alavancar seus objetivos, espaços na sociedade de forma a garantir suas estratégias, a exemplo, através da Responsabilidade Social empresarial; o qual esta se tornando um mecanismo do empresariado para se inserir de forma sutil em ambientes, como exemplo, a Escola.

Neste sentido, é essencial uma prática educativa crítica emancipadora e, que se fundamente na premissa de que a sociedade é um lugar de conflitos e confrontos, os quais ocorrem nas diferentes esferas, política, econômica e social. Logo, não podemos nos conformar com uma educação em que não busca se relacionar com o mundo exterior, isto seria negar a reflexão crítica, sendo esta um agir a partir da totalidade.

Referências

ABNT. **ABNT NBR ISO 26000** – Diretrizes sobre Responsabilidade Social. Rio de Janeiro: ABNT, 2010.

Agenda 21 brasileira: ações prioritárias / Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. **2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente**, 2004.

Alves, Mario Aquino análise crítica do discurso: Exploração da temática. In: **relatório de pesquisa 1 /2006**, Disponível em: acessado em 13/11/2012.

ASSUNÇÃO, João Vicente de; MALHEIROS, Tadeu Fabricio. Poluição Atmosférica. In: **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. ArlindoPhilippi Jr; Maria Cecilia (orgs) – São Paulo: Manole, 2005.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

BARROS, Márcio Júnior Benassuly. **Grandes projetos, políticas públicas e qualidades de vida em vila do Conde** - Barcarena (PA). Trabalho de Conclusão de Curso. Colegiado do curso de geografia. Universidade Federal do Pará. 2004.

_____. Vila do conde e a instalação dos projetos em Barcarena. In **MATHIS. Armin. (Orgs.). Poder local e mudanças socioambientais**. Belém: NAEA/UFPA, 2007.

BECKER, Bertha. **Amazônia: geopolítica na virada do século milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. Amazônia, mudanças estruturais e tendências na passagem do milênio. In.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: MEC/SECAD, 2006. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, n. 6).

BRASIL. **LEI n° 9.795, de 27. de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico (promulgada em 05/10/1988),1988.

_____. **Lei nº 7.735, de 22 de fevereiro de 1989**. Dispõe sobre a extinção de órgão e de entidade autárquica, cria o instituto brasileiro do meio ambiente e dos recursos naturais renováveis (IBAMA) e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, em 31 de agosto de 1981.

_____ **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial *da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____ **Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, pp.27.941-27.841, de 23/12.

_____ **Lei nº 9.966, de 28 de abril de 2000.** Dispõe sobre a prevenção, o controle e a fiscalização da poluição causada por lançamento de óleo e outras substâncias nocivas ou perigosas em águas sob jurisdição nacional e dá outras providências. Brasília, 28 de abril de 2000.

_____ **Lei nº 9.279, de 14 de maio de 1996.** Regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial. Brasília, 14 de maio de 1996.

_____ **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 16 de julho de 2008.

BARCARENA, **Subsídios para um estudo da História de Barcarena.** Doc. Da prefeitura municipal de Barcarena/PA, 1987.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOSSOI. Lineu José. Poluição das Águas. In: **Educação Ambiental e sustentabilidade.** Arlindo Philippi Jr., Maria Cecília Focesi Pelicioni, editores. – Barueri, SP: Manole, 2005.

BORN RH. Agenda 21 Brasileira: instrumentos e desafios para a sustentabilidade. In: Camargo A, Capobianco JPR, Oliveira JAP (orgs). **Meio Ambiente Brasil Avanços obstáculos pós Rio-92.** SP. Estação Liberdade, 2002. p, 79-97.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação.** 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRAVEMAM, Lois A. **Desenvolvimento local e as mudanças de paradigmas.** São Paulo. Cortez; 2000.

BRITO, Daniel Chaves de. A Paradoxal unidade do discurso do desenvolvimento. In: ALTVATER, Elmar et al. **Terra incógnita reflexão sobre globalização e desenvolvimento.** Belém UFPA /NAEA 1999.

BRITO, Daniel Chaves. A modernização da superfície: estado e desenvolvimento na Amazônia. Belém: NAEA/UFPA, 2001.

BRUNACCI, Atilio e PHILIPPI JR, Arlindo. Dimensão Humana do Desenvolvimento Sustentável. In. PELICIONE, Maria Cecília Focesi e PHILIPPI JR, Arlindo (editores). **Educação Ambiental e Sustentabilidade** São Paulo. Manole, 2005, p.256-283.

BRUNDTLAND, G. H. (Org.). **Nosso futuro comum**: relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

BUNKER, Stephen. Notas Sobre a renda do solo e a tributação no Pará. In. **Papers do NAEA**, n. 159, Belém, 2001.

_____. Extração e tributação: problemas de Carajás. In. **Pará desenvolvimento. IDESP** n. 19, jun. Belém, 1986.

CDP. **PGRS II - Programa de Gerenciamento de Resíduos Sólidos**. Companhias Docas do Pará. Belém; 2006.

_____. **O Porto de Vila do Conde**. Disponível em: www.cdp.or.br. Acessado em: 22 de agosto de 2011.

CAMARGO, R.Z. **Responsabilidade Social das Empresas: Formações discursivas em confronto**. São Paulo, 2009. Tese de doutorado – Departamento de propaganda, Relações Públicas e Turismo/Escola de comunicações e Artes/USP.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**: tradução Álvaro Cabral – São Paulo: Cultrix, 2006

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político pedagógica. In: **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs) – São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A questão Ambiental e a Emergência de um campo de ação político pedagógica. In: **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. Loureiro, C.B.F. Layrargues, P.P. Castro, R.S. (orgs) – São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Vilson Sérgio de. **Educação Ambiental nos PCNs**. O meio ambiente como tema transversal. In: MACHADO, Carly Barbosa...[etal.]. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CASTRO, Ronaldo Souza de. SPAZZIANE, Maria de Lourdes. SANTOS, Erivaldo Pedrosa dos. Universidade, Meio Ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Sociedade e Meio Ambiente: A Educação Ambiental em Debate**. Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs) – São Paulo: Cortez, 2000.

CHAGAS, Clay Andersom Nunes. **O Mito da “cidade aberta”:** Vila dos Cabanos, Urbanização e planejamento urbano na Amazônia. Belém, 2002. Dissertação de mestrado. NUMA/UFPA.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CIMA- Comissão Interministerial para Preparação da Conferencia das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **O desafio do desenvolvimento sustentável: relatório do Brasil para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.** Brasília (DF); 1991.

COELHO, Maria Célia Nunes & MONTEIRO, Maurílio de Abreu. **As economias Extrativas e o subdesenvolvimento da Amazônia Brasileira;** Contribuições do prof. Stephen Bunker. In. Novos cadernos NAEA v. 8 n. 1, p. s p 17, Jun. 2005.

_____. et al. Regiões do entorno dos projetos de extração e transformação mineral na Amazônia oriental. In. Novos cadernos do NAEA, v.8 n. 2, p.73-107, dez. 2005.

_____ & MATHIS, Armin. Políticas públicas e desenvolvimento local da Amazônia: uma agente de debate. Belém UFPA/ NAEA. 2005.

_____. Verticalização da produção e variedade de situações sociais no espaço funcional do alumínio nos baixos vales da Amazonas e Tocantins. In. Revista território. Rio de Janeiro. Ano de VII nº 11 12, 13 set/out., 2003.

CNI. Confederação Nacional da Indústria. **Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil.** Rio de Janeiro: CNI, 1988.

_____. Competitividade e crescimento: a agenda da indústria. Brasília, 1998.

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e o Desenvolvimento. **Agenda 21.** RJ. Centro de Informações das Nações Unidas no Brasil; 1992.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

DALTON, Hugh. Princípios de finanças públicas. Tradução de Maria de Lourdes Modiano. 2º ed. Rio de Janeiro. RJ. Fundação Getúlio Vargas, serviço de publicações. 1972.

DELOITTE. Brasil Competitivo: desafios e estratégias para a indústria de transformação. Disponível em: www.deloitte.com/about, acessado em: 04/02/2013.

DOUROJEANNI, Marc J. Antigos e novos efeitos do desenvolvimento na Amazônia: Existem mudanças? Há esperanças para o desenvolvimento

sustentável? In: **Conferência Internacional Amazônia 21: uma agenda para um mundo sustentável**. Anais da Conferência Amazônia 21/ Coordenação UNAMAZ; Secretaria de Coordenação da Amazônia. - Brasília: DMF Congressos, 1998.

GATTARI, F. Caosmose – **um novo paradigma estético**. São Paulo, editora 34, 1992.

GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. **Relatório anual**. São Paulo: 1997.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de pesquisa em Educação Ambiental. In: **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Arlindo Philippi Jr; Maria Cecília (orgs) – São Paulo: Manole, 2005.

GUIMARÃES. Ricardo José Rocha. Nos caminhos do sonho: grandes projetos e desenvolvimento industrial no estado do Pará. In XIMENES, Tereza (org.). **Cenários da industrialização na Amazônia**. Belém-Pa. UNAMAZ - UFPA-NAEA. 1995.

GUNTHER, Wanda Maria Risso. Poluição do solo. In: **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Arlindo Philippi Jr; Maria Cecília (orgs) – São Paulo: Manole, 2005.

HAQUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

IBAMA - INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS - **Termo de Referência para Elaboração de Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental - EIA/RIMA**. Brasília: IBAMA, 1990.

IBGE. **Cidades- 2003-2011** Disponível em: www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=150130. Acessado em: 13/01/2013.

IDESP. **Estatística municipal - 2003/2009/2010**. Disponível em: <http://www.idesp.pa.gov.br/>. Acessado em: 13/01/2013.

IDESP. **Repercussões socioeconômicas do complexo Industrial Albrás – alunorte em sua área de influência imediata**. Belém. Instituto de Desenvolvimento Econômico – social do Pará. 1991. Relatório de pesquisa.

INSTITUTO Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. **A Ética nas Organizações**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.ethos.org.br>>. Acessado em: 14/02/2013.

INSTITUTO Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. **Responsabilidade Empresarial no Brasil é questão de sobrevivência**. Disponível em: <<http://www.ethos.org.br>>. Acessado em: 14/02/2013.

FILHO, Vicente Uparajara Corôa. Redes de subcontratação e desenvolvimento local: a atuação da Albras no arranjo produtivo de Barcarena. In: **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Curso Internacional de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento, Belém, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líder livro, 2005.

FREIRE, Paulo. Conscientização: **Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3a ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, RJ; 2010.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. IN: Gentili, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. (crítica ao neoliberalismo na educação) Petrópolis. RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

IBAMA - INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS - **Termo de Referência para Elaboração de Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental - EIA/RIMA**. Brasília: IBAMA, 1990.

ILMA, Passos Alencastro Veiga. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ISO 14000. Disponível em: <http://www.jornaldomeioambiente.com.br>. Acesso em Acesso em: 20/12/2010.

JORNAL A PROVINCIA DO PARÁ, 24 de setembro de 1997.

JORNAL DO MEIO AMBIENTE: Lista de empresas portadoras da certificação

JORNAL O CABANO, novembro de 2008. p. 05.

JORNAL O LIBERAL, 17 de junho de 2007.

JUNIOR. Saint Clair Cordeiro Trindade. Cidades na Floresta: os “grandes objetos” como expressões do meio técnico científico. In: **revista ieb nº 50**. P. 113-137. Março/2010.

KAPLAN, L. **Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2011. (Dissertação de mestrado em Educação).

KAPLAN, L. LOUREIRO, C F. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS – PROFEA: PELA NÃO DESESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.02, p.177-196, ago. 2011.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7º Edição, 2002.

LAFER, Betty, **Planejamento no Brasil**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1970.

LAYRARGUES, Phillppe Pomier. 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.

LEAL, Aluizio Lins. Albrás e Alunorte: os primeiros impactos Sociais de um pólo metalúrgico na Amazônia. In: **Ciências da Terra**, nº. 5 Jul./Agosto 1982.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. Trad. Sandra Valenzuela; 4.ed. São Paulo. Cortez, 2006.

_____ **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**; tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 8 ed. Petrópolis. RJ: vozes, 2011.

LEIS, Héctor Ricardo. **A modernidade Insustentável: as críticas do ambientalismo á sociedade contemporânea**. Rio de janeiro. Vozes, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIMA, Michelle Fernandes . Zanlorense, Maria Josélia. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos pcns no brasil**. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Ey4N6DD7.doc; acessado em 03/01/2013.

LIRA, Sergio Roberto Bacury de. A questão tributária e a problemática da arrecadação fiscal em decorrência da mineração industrial na Amazônia. In COELHO, Maria Célia Nunes & MONTEIRO, Maurílio de Abreu. **Mineração e reestruturação espacial da Amazônia**. Belém NAEA, 2007.

LOBO, Marco Aurélio Arbage. **Estado e capital transnacional na Amazônia: O caso da ALBRAS-ALUNORTE**. Belém: UFPA-NAEA, 1996.

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

LOUREIRO, Carlos F. B. Teoria Social e Questão Ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs) – São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação Ambiental: Repensando o espaço da cidadania**. 3º ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 33-70.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Conteúdos, gestão e percepção da educação ambiental nas escolas. Análise Nacional. In: **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 33-70.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação** – São Paulo. Cortez, 1994.

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

MAIAKOVSKI, Vladimir. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**, Brasília – DF, 1998.

MACCARIELLO, Maria do Carmo. A construção Coletiva da escola: consciência, representação e prática social. In: **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. Miriam Paura S. Zippin Grinspun (org). 4 ed. Ampl. São Paulo: cortez, 2008.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Trad Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3ed São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1988. Livro I, vol. II.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

MENDES, Armando Dias (org.). **A Amazônia e o seu Banco**. Manaus, Editora Valer 2002.

_____. **Amazônia**. 7^o ed. Rio de Janeiro, Editora Ática, 1997, Série Princípios.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Coordenação de Educação Ambiental. Acordo Brasil/UNESCO, 1997.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acessado em: 13/01/2013.

MATHIS, Armin. Et. al. Estruturas de poder, atores sociais e políticas territoriais no Tocantins. Introdução. In MATHIS. Armin. (orgs.). **Poder local e mudanças socioambientais**. Belém: NAEA/UFPA, 2007.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. In: **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura**. Ano 05 n.11 - 2^o Semestre de 2009- ISSN 1807-5193. Disponível em: www.lettramagna.com. Acessado em 25/12/2012.

MONTEIRO. Maurílio de Abreu. et al. **Aglomerções empresariais em regiões periféricas e desenvolvimento local: o caso do distrito industrial de Barcarena na Amazônia Oriental**. (artigo para seminário) Belém – PA, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – Ed. Revista e modificada pelo autor – 14^a ed. – Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2010.

MOURA, Edila Arnaldo Ferreira. **A Reorganização do espaço de trabalho e do espaço doméstico dos familiares de Barcarena. Os efeitos do projeto Albrás /Alunorte**. UFPA- NAEA - CNPq. Relatório de pesquisa, Belém, 1988.

MUCCI, José Luiz Negrão. Introdução às Ciências Ambientais. In: *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. ArlindoPhilippi Jr; Maria Cecilia (orgs) – São Paulo: Manole, 2005.

NASCIMENTO. P. A. M. **Gestão ambiental em área de risco no município de Barcarena/Pará**. Belém: UFPA, 2012. (dissertação de mestrado em Geografia).

NAHUM, João Santos. **O uso do território em Barcarena: modernização e ações políticas conservadoras**- Rio Claro- SP. 2006. Tese de doutorado – Universidade Estadual Paulista.

NETTO. José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, Frederico Tarsitano. A divisão internacional do trabalho e a nova indústria do Alumínio na Amazônia. In. CASTRO. Edila. (Org). **Industrialização, desorganização e reorganização do Espaço**. Belém: editora da UFPA, 1995.

NETO, Leonardo Guimarães & ARAUJO, Tânia Bacelar. Poder local, governos municipais e políticas de indução do desenvolvimento econômico no Brasil. In SOARES, José Arlindo & CACCIA - BAVA, Silvio.(Orgs). **Os desafios da gestão municipal democrática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. Aproximações ao enigma: que quer dizer desenvolvimento local? In. CACCIA-BAVA, Silvio et al (org.). **Novos contornos da gestão local: conceitos em construção**. São Paulo, polis. Programa gestão pública e cidadania EASP/FGV, 2002.

OLIVEIRA, Ramon. **Empresariado Industrial e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A (des) qualificação da educação profissional brasileira. São Paulo: Cortez, 2003.

OTH, Valére. Desenvolvimento: indicadores e tentativas de avaliação. In. **Revista Geografia**. UNESP, São Paulo 14: p. 79- 114, 1997.

PALHETA DA SILVA, João Márcio. Exercícios de poder: os exemplos de gestão e viabilidade financeira de Parauapebas e Curionópolis no Sudeste Paraense. Belém, 1999. In: **Dissertação de mestrado em planejamento do desenvolvimento**. NAEA / UFPA.

PALHETA, Rosiane Pinheiro. Movimentos Sociais e reivindicações em torno das empresas de transformação mineral em Barcarena: Um estudo da atuação dos associados de Moradores e trabalhadores Rurais. In: **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Plades. Belém 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

PEA. **Programa de Educação Ambiental**. UFPA, 2005.

PENTEADO, Heloísa D. **Meio ambiente e formação de professores**. – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

PIQUETE, R. Cidade empresa: presença na paisagem urbana brasileira. RJ. Jorge Zahar, 1998.

PIQUETE, Rosélia. Reestruturação do espaço regional e urbano no Brasil: o papel do Estado e dos grandes investimentos. RJ. UFRJ. IPPUR, 1993.

PNUD. **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 de março de 2013.

RAMPAZZO, Sônia Elizete. A questão ambiental no contexto do desenvolvimento econômico. In. BECKER, Dinizar Fermiano(org). **Desenvolvimento Sustentável: necessidade e/ou possibilidade**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 1997, p. 157-188.

PONTES, Beatriz M. A. Soares. **Estado e Planejamento urbano: na prática a teoria é outra**. Natal: coleção Humana Letras, 1994.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. – 2. ed. revista e ampliada – São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção primeiros passos; 292.)._____ **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

THE MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS REPORT 2011. Disponível em: <http://www.un-documents.net/ocf-01.htm>. Acessado em: 12/11/2012.

REIS, M. F. de C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Carlos F. L (org), RJ. Quartet, 2007.

REIS, Rejane Costa dos e ALVES, João Júnior. **Uma análise da Gestão Ambiental no Porto de Vila do Conde: um enfoque sobre Educação Ambiental**. Belém: Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação, 2007.

RODRIGUES, Roberta Menezes. **Company Towns e mineração na Amazônia Oriental: especificidades, processos e transformações de um modelo urbanístico**. Belém, 2001. Dissertação de mestrado. NUMA/UFPA.

SANTOS, Denise Preusler dos. Revistas institucionais também ensinam? O caso da revista Indústria Brasileira. Disponível em: <http://www.ulbra.br/ppedu/files/newresumo131.pdf>. Acesso em: 05/02/13.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações**. 10. Ed. rev. Campinas, São Paulo, 2008.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **A Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua a consciência crítica**. São Paulo: Annablume, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. L. (Org.). **Entre Rios Cidades e Florestas: brincando com a Educação Ambiental**. 01. ed. Belém: SECTAM, 2006. v. 01. 179 p.

SILVA, Marilena Loureiro da. **Educação Ambiental e Cooperação Internacional na Amazônia**. NUMA/UFPA, 2008.

SIMIONATTO Ivete. PFEIFER, Mariana. Responsabilidade Social das empresas: a contraface da sociedade civil e da cidadania. In: **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 5, nov. 2006.

TEODORO, Antônio. **Globalização e Educação**: Políticas educacionais e novos modos de governação. Cortez, São Paulo, 2003.

TOURINHO, H. L. Z. **Repercussões socioeconômicas da indústria Albras/Alunorte em sua área de influência imediata**. Belém. IDESP, 1991.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. (Orgs.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UFPA. **Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde**, GEAM, Belém, 2011.

_____. **Relatórios do Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde**, GEAM, Belém, 2011.

_____. **Relatórios do Programa Saberes e Práticas de Responsabilidade Social na escola Wandick Gutierrez: ações socioeducativas nos bairros do entorno do Porto de Vila do Conde**, GEAM, Belém, 2012.

UNGER, N. M. **Fundamentos Filosóficos do Movimento Ecológico**. São Paulo, Loyola, 1991.

ZIONI, Fabíola. Ciências Sociais e Meio Ambiente. In: **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. ArlindoPhilippi Jr; Maria Cecilia (orgs) – São Paulo: Manole, 2005.

