



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

OCEANO VERDE - UMA PRÁXIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NUMA ESCOLA PÚBLICA
DE ENSINO MÉDIO DE BRASÍLIA.*

MARISE JARDIM DE MELO

Abril / 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE CONFLUÊNCIA: “ECOLOGIA HUMANA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL” À BANCA EXAMINADORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, SOB A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DRº ROGÉRIO DE ANDRADE CÓRDOVA, DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

COMISSÃO EXAMINADORA:

.....
Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova
Membro Titular - Orientador

.....
Profª Drª Vera Lessa Catalão
Membro Titular

.....
Prof. Dr. Estevão Ribeiro Monti
Membro Titular

.....
Profª Drª Leila Chalub Martins
Membro Suplente

Brasília – DF, 16 de abril de 2009

Utopia

Caminho dez passos,
ela se afasta dez passos.
Corro cem metros,
ela se afasta cem metros.

Por mais que eu a persiga,
jamais a alcanço.
Então para que serve a utopia?
Serve para isso:
para fazer caminhar.

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

Ao Céu, ao Sol e a Terra, ao meu pai Alcyr Gonçalves de Melo (*in memoriam*) e a minha mãe, Deijás Jardim de Oliveira Melo: pela vida, o alimento, a força, o exemplo, o incentivo e a proteção.

Ao mestre e orientador, professor Rogério Córdova, pela caminhada, pelas conversas desorientadoras, pela preocupação em não “enquadrar o círculo” e pelas idéias geniais e inovadoras que povoam esse trabalho.

A minha madrinha Deusa e carinhosa que sempre torce por mim.

A minha filha Maia, pela sua existência, impaciência, resistência e pela solidão que teve com o meu distanciamento mesmo na presença.

As minhas irmãs pela amizade e pela paciência que tiveram nesse tempo de isolamento; e aos irmãos de perto e de longe de onde sei que ficaram antenados.

A professora Tereza Cristina Cerqueira, pela acolhida, sensibilidade, segurança, organização, o carinho e a força, sem a qual certamente eu não estaria aqui, agora.

Aos professores das disciplinas e atividades cursadas no Mestrado, pelas contribuições preciosas que foram acrescentando ao trabalho pelo caminho. (Erasto Fortes, Jacques Veloso, Teresa Cerqueira, Fausi Mansur, Cláudia Pato, Laís Mourão, Inês Maria, Vera Catalão e Wivian Weller).

Aos professores da minha banca de qualificação pelo olhar cuidadoso e pelas orientações que me lançaram para novas rotas nessa viagem.

A todos os colegas do curso, principalmente Karen, Claudia, Rosana, Ednéa e Maristela, pela rede de sustentabilidade, admiração e amizade que criamos.

A amiga Simone pela ajuda técnica e por me lembrar sempre que existia vida *lá fora*.

Aos mais recentes colegas de trabalho, do NAE/Planaltina, pela compreensão e apoio.

Aos professores *devolvidos* dos Laboratórios de Informática do CEAN (Stela, Clerton e Fábria), por tudo que fizeram pela escola e pela força que demonstraram até o fim *nessa etapa* da luta por uma educação de qualidade.

Aos alunos, ex-alunos, professores e ex-professores informantes dessa pesquisa, principalmente ao grupo que compartilhou comigo esses últimos momentos me apoiando para completar a viagem.

Aos navegadores desse Oceano Verde que carregam consigo a utopia de um mundo melhor, principalmente os professores João e Andréa, pelo carinho, pelas rotas que percorremos juntos e por tudo que fizeram, fazem e ainda farão nessa viagem.

A Direção do CEAN do ano de 2008, principalmente Aurora, Luciana e Margareth, pela compreensão, incentivo, cooperação e parceria.

Aos amigos, alunos, parceiros, pais, servidores e professores do CEAN de hoje e de todos os tempos a quem dedico especialmente esse trabalho.

RESUMO

Considerando a atual situação da juventude no Brasil e que a Educação Ambiental no Ensino Médio é uma emergência e um paradoxo que precisa ser investigado e compreendido, esta pesquisa buscou relatar e analisar a experiência desenvolvida no projeto *Oceano Verde*, do CEAN – Centro de Ensino Médio de Brasília. Uma experiência de Educação Ambiental Crítica que vem se constituindo há 14 anos em uma escola pública do DF. Um estudo de caso, numa abordagem, qualitativa que procurou reconstruir e analisar a experiência da escola, de dentro, através da fala dos principais protagonistas, apoiadas em entrevistas, pesquisa documental e observação participante. A experiência relatada e analisada exemplifica a complexidade do enraizamento desta prática nesse nível de ensino. Aspectos observados demonstram que é preciso voltar-se sobre o Ensino Médio e construir um projeto de Educação Ambiental que considere a cultura e a potencialidade da juventude, para a experimentação e para a ação política, orientada para uma vida/sociedade sustentável. Uma política pública de educação ambiental orientada para a educação formal nesse nível de ensino. O estudo, além da devolução da organização e da reflexão aos atores, revela em seu conjunto, a necessidade de: se considerar os conhecimentos produzidos pelos professores em suas práticas, tanto nos contextos acadêmicos quanto nos processos de formulação das políticas públicas que serão por eles implementadas; a divulgação dos documentos legais orientadores da EA no Ensino Médio; a introdução de processos de formação continuada em EA para o grupo e na escola, fundamentados em seu projeto pedagógico; a descentralização dos procedimentos administrativos e pedagógicos do sistema de ensino; e a abertura da escola para a cultura como forma de reconhecimento e integração do jovem, no sentido de considerá-la um *ecossistema escolar*: o *oikos* da juventude - *uma casa* - que pela sua importância “natural”, como o rio e o mangue, deve ser tratada como uma área de proteção ambiental.

Palavras-chave: *Ecologia humana, Educação ambiental crítica, juventude, Ensino Médio, escola pública, sustentabilidade, cidadania, Oceano Verde, CEAN.*

ABSTRACT

Whereas the Environmental Education in Secondary Education is an emergency and a paradox that needs to be investigated and understood, this research aims to report and analyze the experience of environmental education developed by the Project Green Ocean, from CEAN - Center High School of Brasilia, therefore an experiment of Critical Environmental Education in a public school that has been established for 14 years. This project was a case study of qualitative approach that sought to reconstruct and analyze the experience of school, from within, through the speech of the main protagonists that shows the complexity of roots in this practice at that level of education. The study analyzed and shown lead us to conclude that we must review on the high school programs and incorporate a specific environmental education that considers the culture and explore the potential within students to experiments and political actions, guiding towards a life / society sustainable. The study also demonstrates the importance of expansion, conceptual understanding, environmental education and the opening of school for the cultural as a form of recognition and integration of the young. Besides the necessary systemic changes of secondary education, to consider it a school ecosystem; *oikos* to the youth, the school, which by its importance, as the river and mangroves, should be treated as an area of environmental protection.

Keywords: Human Ecology, Critical Environmental Education, Youth, High School, Sustainability, Citizen, Oceano Verde, CEAN.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CIB – Centro Integrado de Brasília

CIEM – Centro Integrado de Ensino Médio

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EA – Educação Ambiental

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de professores da SEE/DF

EF – Ensino Fundamental

EIA/RIMA – Estudos de impacto ambiental e Relatório de Impacto no MA

EM – Ensino Médio

GDF – Governo do Distrito Federal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INIESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PP – Proposta Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRECOCE – Projeto de Educação em Ciências Continuadas da Eng. da UnB

ProNEA – Programa Nacional Educação de Ambiental

SEE/DF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SISNAMA – Sistema Nacional de Meio Ambiente

SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Org. das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UniCEUB – Centro Universitário de Brasília

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Mapa do Projeto Oceano Verde	96
Figura 2 - A Teia de subprojetos do OV e atividades - opcionais	107
Quadro 1 - Mudanças Institucionais no EM Nacionais e Distritais	103
Quadro 2 - Diretoria do CEAN de 1991 a 2008 / Períodos do OV	104
Quadro 3 - CEAN – Currículo do Turno VESPERTINO / 2008	106
Quadro 4 - Atividades da Teia do CEAN – EVOLUÇÃO	110
Quadro 5 - Subprojetos Fundamentais e estratégicos do OCEANO VERDE	187
Quadros 6 - Dados Gerais dos professores pesquisados	Apêndice A
Quadro 7 - Subprojetos do Oceano Verde – Breve descrição	Apêndice B
Quadro 8 - Oficinas e projetos da Parte Diversificada – PD /2008	Apêndice C

FOTOS

01. CEAN – Área interna – jardim	84
02. A <i>CAGAITA</i> e o banco de adobe	94
03. Negociações políticas durante o movimento	Apêndice G
04. Movimento político – atos públicos	Apêndice H
05. Curso de formação Oceano Verde	Apêndice I
06. Atividades ambientais 1	Apêndice J
07. Atividades ambientais 2	Apêndice L
08. Atividades ambientais 3	Apêndice M

BÚSSOLA

* NOTAS DO NAVEGADOR – Memorial do pesquisador	XI
I A EXPEDIÇÃO MARÍTIMA – Apresentação	01
1 Introdução: Problematização do Tema	01
1.1 Questões de pesquisa, e 1.2 Objetivos	08
2 Plano de viagem	09
3 Pegadas recentes na areia da Pesquisa	11
II ROTAS E INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO	15
1 Rotas - Fundamentação teórica da METODOLOGIA	15
2 Instrumentos de navegação – dispositivos	21
3 Tripulação da viagem e mudanças do vento	24
III ONDAS DE LIGAÇÃO – Referencial teórico	33
1. A QUESTÃO AMBIENTAL	33
2. EDUCAÇÃO e ESCOLA – <i>Lócus do conhecimento</i>	41
3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	51
4. A ONDA JOVEM – Jovens Adolescentes do Ensino Médio	60
VI MAPA DO TESOURO – O Oceano Verde	84
1. CEAN: O BARCO ESCOLA – História e caracterização	84
2. Uma Teia Transdisciplinar sobre a Grade curricular: o projeto Oceano Verde	95
3. OCEANO VERDE - Histórico e evolução da EA e do projeto OV na escola	97
V ONDAS OCEÂNICAS – Situação e Respostas do campo	113
1. TSUNAMI – O movimento em defesa dos Laboratórios	113
2. ONDAS E MAROLAS – Resumo da observação	122
3. O NORTE – o sentido do projeto na fala dos atores-autores	125
3.1. Natureza	125
3.2. Cultura	132
3.3. Cidadania	140
3.4. Percepção	151
VI 4. SEREIAS e PIRATAS – Análise e avaliação da experiência	159
1. Em relação aos referenciais legais de EA	159
2. Em relação à expectativa do grupo	164
3. Em relação às contribuições teóricas	171
3.1. O imaginário social instituinte	171
3.2. Uniforme escola – Reflexão sobre o imaginário	173
3.3. Ecologia da ação e práxis pedagógica	175
3.4. O sentido ancorado na teoria da complexidade	178
VII ESTRELAS A BARLAVENTO! – Considerações finais	183
1. ROSA-DOS-VENTOS - Estratégia ambiental: subprojetos fundamentais	183
2. TERRA A VISTA! – Elementos Conclusivos	188
3. Escola: APA – Área de Proteção Ambiental	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
APÊNDICES	206
ANEXOS	224

* NOTAS do NAVEGADOR - Memorial do pesquisador

A corrente em que navego no campo da Educação Ambiental – EA é a corrente crítica. O encontro com essa corrente se deu no campo da teoria crítica, nos movimentos sociais dos anos 70, principalmente nas greves estudantis (UnB) do final da década e na sua tradução em pedagogia crítica social, evolução daquela no campo educacional, no início dos anos 80, quando iniciei minha carreira docente. Paulo Freire foi, e ainda é o grande Mestre, guia das ações pedagógicas. Outras referências pedagógicas vieram de Saviani, Gadotti, Rubem Alves e outros. Na área específica, a Geografia Crítica – movimento que se contrapôs à metodologia conservadora que predominava até então na Geografia, em que a memorização de informações, geralmente ligadas a aspectos físicos, era a tônica central; também estava em processo de construção buscando elementos para uma análise crítica do espaço geográfico. Nessa estratégia pedagógica criativa, o erro, tanto quanto os acertos, foram sinalizadores dos novos caminhos que se abriam no horizonte utópico de uma sociedade mais justa.

Antes da minha graduação em Geografia, final dos anos 70, minhas lembranças mais importantes dentro desse referencial ambiental foram: a minha infância, em cidade muito antiga, pequena, e muito próxima à Brasília (que veio depois); os impactos imaginados, previstos e reais que sua construção provocou; a convivência, em uma família grande, de seis filhos e com a diversidade que a expansão urbana instalou; os passeios, pescarias, acampamentos no cerrado (rios e cachoeiras); e o livro, “Rosinha minha canoa” (José Mauro de Vasconcelos), no ginásio, durante as aulas de Português. No colegial, a ditadura militar, os relatos das torturas e das opressões, um colégio muito grande de classe média e a resistência: as pequenas transgressões e a luta contra a diversidade real, social, pessoal e regional; literalmente ilustradas por Henfil em suas revistinhas. Neste período teve início a minha participação em movimentos estudantis universitários, fugindo das aulas chatas de um colégio grande, impessoal, para as manifestações políticas dos estudantes da UnB e outras atividades culturais da cidade.

Durante a minha graduação (CEUB, 77/80), o meu batismo como ambientalista se deu nas lutas estudantis contra as grandes obras da ditadura militar, que provocaram também grandes impactos naturais: Itaipu, Projeto Jarí e outros. O curso foi extremamente conservador, cujas boas lembranças foram a professora amiga, compreensiva e companheira (Odete Rezende); as excursões semestrais pelo Brasil; as aulas sobre o cerrado; e, principalmente, o grupo de espeleologia do qual fiz parte durante um tempo, percorrendo pequenas cavernas da região centro-oeste. Dentro da Geografia Crítica: Eduardo Galeano, Josué de Castro, Milton Santos, Vesentini, Melhem Adas, Carlos Walter P. Gonçalves, entre outros, foram alguns dos autores que contribuíram, além de diversos cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, para uma formação crítica que se prolongou, principalmente para além do curso, num processo de formação continuada.

Comecei minha carreira docente no Ensino Médio, em cursinhos pré-vestibulares, no curso normal para o magistério público e no curso científico regular. Mudanças e acasos me levaram ao Ensino Fundamental. Ali, após um início um tanto conservador, científico e acadêmico, onde tentei ensinar ciências para crianças de quinta série, utilizando metodologias tradicionais, da mesma forma como havia aprendido no colégio e na faculdade, me veio à lição: *“não faça aos outros o que te fizeram”*. Por que o ensino tinha que ser uma coisa chata? Cadê a ludicidade característica das crianças e dos jovens? Iniciei assim uma fase de pesquisa e criação pedagógica. Logo me vi elaborando jogos, programando aulas de campo e projetos com envolvimento local e compromisso social. Buscando respostas para perguntas do tipo: *Para que serve a educação? Qual Educação?* Tentando focar elementos significativos e orientadores da prática pedagógica, com as classes populares, cheguei à EA. O conteúdo fundamental para atender essa visão de educação extrapolava o conteúdo formal da Geografia e, nessa nova condição, a metodologia tinha que ser experimental. Minha atuação em áreas urbanas periféricas e

carentes foi me conduzindo para esse rio, cuja corrente agora posso definir: Educação Ambiental Crítica – compreendida como uma educação integral, associada à realidade dos alunos. Em meados dos anos de 1980, realizei vários cursos de educação infantil nas áreas de Geografia, Estudos Sociais, alfabetização, ludicidade, psicomotricidade, literatura e gestão. Na segunda metade dos anos 80 e início dos anos de 1990, eu planejei e realizei diversos trabalhos pedagógicos ambientais significativos na etapa final do ensino fundamental, que se constituíram em um embrião deste Oceano Verde, que vem sendo desenvolvido no CEAN, onde se deu o meu retorno ao Ensino Médio, em 1992.

Para ampliar meu referencial teórico e prático, na década de 1980 realizei dois cursos de EA na Escola de Aperfeiçoamento de Professores - EAPE, especificamente sobre o cerrado, com o professor Ivo da Chagas. A trajetória de Chico Mendes e alguns impactos ambientais de grande magnitude, principalmente os ligados à energia nuclear, marcaram o reconhecimento social da questão ambiental no país como um todo e trouxeram novas necessidades. Fiz um curso específico sobre energia nuclear, da CNEN, realizei a Oficina de Cerrado no Museu Vivo da Memória Candanga, com Estevão Monti, pela EAPE e um de Geografia Crítica no Espaço Cidadão (EAPE/UnB). Em 1999, iniciei um curso sobre protagonismo juvenil, Largada 2000, da fundação Ayrton Sena. Fiz outro no CREA: Educação ambiental urbana. Buscava toda oportunidade que aparecia na tentativa de encontrar parceiros e cúmplices num caminho novo que se descortinava. Todos esses cursos contribuíram para a evolução do projeto de EA Oceano Verde, porém, os livros foram os faróis mais luminosos nessa construção específica: Capra (com quem mergulhei nas ciências), Shumacher, Morin, Freire, Gadotti, Boff, Rubem Alves, Brandão (com os quais fiz meu *religare* espiritual), Toro, livros e Impresses institucionais, publicações da UNESCO, Textos Legais. Sem deixar de considerar muita poesia, filme e música.

Por uma feliz coincidência, em 2000/2001, durante uma conferência de EA, eu conheci o trabalho de Mauro Guimarães. Escolhi o seu livro em meio a centenas de outros, após ler na contracapa a sua pequena biografia e saber que a sua formação era em Geografia. O seu livro “*Educação Ambiental: no consenso um embate?*” é parte de um conjunto de publicações que ancoram a EA no campo sócio-ambiental, político e econômico, alertando sobre a ideologização do discurso ambiental e a sua apropriação pelo poder constituído, além de destacar a importância dessa EA (Crítica) para as mudanças que se fazem necessárias a uma educação transformadora. Este autor foi um dos principais referenciais teóricos orientadores dos caminhos traçados para a continuidade da minha formação docente em EA. A semelhança dos nossos objetivos político-pedagógicos e do caminho percorrido foi o vetor que me reconduziu à universidade. Suas idéias eram um espelho do pensamento que reorientou este projeto de EA. Em seguida, 2004, o livro: “*A formação de educadores ambientais*”, do mesmo autor. Foi realmente uma sintonia mágica. Naquele momento na escola, sem dúvida, a formação do professor já era o principal impedimento à integração do projeto ao currículo. Pela sua análise aprendi a ter paciência com os colegas. Com Guimarães também, fui me aproximando mais dos diferentes autores brasileiros contemporâneos de EA que com ele dialogava: Loureiro, Carvalho, Sato e outros, numa co-evolução, tentando definir a abordagem em curso.

Minha intenção era entrar no Mestrado da UnB em 2000, mas ao tomar conhecimento da realização de um curso de Especialização pelo CDS/UnB, em Educação e Gestão Ambiental, coordenado pela professora Laís Mourão, com uma proposta diferenciada, eu mudei a opção e realizei o curso. A metodologia de pesquisa-ação do curso, ancorada na complexidade e na transdisciplinaridade, além da abordagem vivencial, me ajudou muito na reorientação do projeto e me aproximou dos pensadores Trans. Trouxe mais subjetividade. Nesse momento eu não pude me dedicar a uma produção teórica consistente porque tinha uma ligação muito forte com o trabalho prático. Porém, toda a experiência do curso foi traduzida em novas estratégias para o projeto. Pesquisa-ação, dinâmicas de sensibilização e ampliação da rede. A academia foi o refúgio e o templo onde

pude me alimentar de idéias e ampliar a rede ambiental que deu sustentação a diferentes atividades ambientais e que permitiram a flexibilidade e a continuidade do projeto de EA da escola. A proximidade física do CEAN com a Universidade de Brasília permitiu a participação em diversos encontros e palestras significativas, além de promover uma interação produtiva em diversas áreas.

Com essa nova especialização na área de Educação e Gestão Ambiental e outra na área tecnológica: Qualidade da Educação Básica e Tutoria On Line (OEA/AICD/UNESCO), abriu-se um amplo campo de trabalho compreendido pela educação informal em diferentes projetos ambientais e ecológicos e pela Educação à Distância (EAD) com professores.

Ao optar pela articulação do conhecimento científico com o contexto local, nacional e global fui percebendo uma mutação na minha prática. Nas minhas aulas de geografia, as ciências afins estavam cada vez mais presentes: história, sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, economia... Se um dia a geografia serviu para fazer a guerra, agora com seu caráter abrangente era utilizada para reconstruir a paz. Na segunda metade da década de 90 e nesse início de século XXI eu fui me distanciando da disciplina específica e me aproximando cada vez mais da área de ciências humanas e sociais e do conjunto das disciplinas curriculares, e extracurriculares. Sem precisar bem a data, fui me percebendo educadora e não somente mais uma professora de geografia. Acredito que outras atividades pedagógicas contribuíram também para esse novo olhar. Algum tempo em funções diferenciadas (coordenação pedagógica, conselheira da escola, coordenadora do Laboratório de Informática, na EAD (tutora de curso da TV Escola e da UNESCO), e, principalmente coordenando, em parceria com Andréa, as atividades do grupo do grupo Oceano Verde) foram significativos para essa compreensão. As dificuldades encontradas nas relações com os docentes me fizeram valorizar os momentos com os alunos.

A preocupação com a minha formação estiveram sempre presente em todas as etapas dessa trajetória, não posso conceber um educador que não seja *um eterno aprendiz*.

Ao me aproximar da linha de chegada do tempo de aposentadoria da SEEDF, senti a falta de uma sistematização teórica mais organizada após tantas idéias e projetos pedagógicos. Realizar ou não um mestrado foi uma dúvida que por certo tempo povoou a minha mente. No campo prático as desvantagens econômicas e administrativas pesaram: o tempo para estudar, ter de ficar um pouco mais na SEEDF, a diminuição provisória de salário, a perda da lotação na escola, a possibilidade de ao voltar ser lotada em outra escola e ter que dar início a construção de um novo espaço pedagógico no final da carreira. No campo teórico também existiam alguns entraves, entre eles, não havia uma área de concentração específica para a análise pedagógica que se fazia necessária. Tentei o Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB, em 2005, mas na etapa final o meu projeto não foi aceito. Havia pouco espaço no CDS para a área da educação formal.

Com a criação da área de Ecologia Humana e Educação Ambiental - EEH, na Faculdade de Educação da UnB, em 2006, numa perspectiva transdisciplinar, estava aberta a porta que há tanto tempo eu vislumbrava. Por fim o mestrado como um momento privilegiado de organização, registro e análise desses pressupostos teóricos na práxis escolar.

Parte I - **A EXPEDIÇÃO MARÍTIMA** – Apresentação

“Não é o que é, mas o que pode e deveria ser que precisa de nós.”
(CASTORIADIS, 1999, p.84)

1. INTRODUÇÃO: Problematização do tema

Desde o início da segunda metade do século XX, já se vislumbrava no ambiente essa onda caótica que cada vez mais nos abarca. Há muito tempo ela vem se delineando, tomando forma, criando corpo e nos desafiando na nossa racionalidade a uma reação efetiva, de compreensão e ação, no sentido de reverter às relações insustentáveis que estabelecemos entre nós e com o meio ambiente. Meio ambiente numa visão abrangente, compreendido em todos os níveis que compõem o espaço de vida, desde o nosso corpo até o nosso pequeno grande planeta azul, a Terra.

Por muito tempo se acreditou e, ainda agora, muitos seguem acreditando que a deusa ciência corporificada em novas tecnologias aparecerá como salvadora da humanidade. É certo que o avanço tecnológico tem sido cada vez maior e apresentado resultados surpreendentes em determinadas áreas. Porém, o paradoxo é que essa mesma tecnologia tem ampliado os efeitos ambientais negativos, e até mesmo, criado novas formas de degradação que, como causa ou conseqüência, afetam cada vez mais pessoas e o meio ambiente como um todo. Tanta informação e tão pouca compreensão revela: é uma crise do conhecimento, principalmente da supremacia do conhecimento científico perante outras formas de saber. Excesso de conhecimento e falta de sabedoria.

Não há o menor sinal de que uma solução tecnológica, sozinha, será capaz de evitar uma catástrofe. Não teremos tempo de desviar essa rota, caso a população e, principalmente, o padrão mundial de consumo continue a crescer e, a se concentrar no ritmo atual. A produção e o consumo desenfreado dos recursos naturais, ou sua conseqüência mais popular e midiática, a mudança climática, pode interferir em todas as relações complexas entre as espécies que mantêm os ecossistemas funcionando.

O conhecimento científico já nos permite compreender os fluxos energéticos, os princípios ecológicos e o tempo regenerativo dos diferentes ecossistemas que compõem a unidade planetária, mas esse conhecimento não tem sido usado em nosso favor na proporção necessária. Deveríamos ter como regra máxima a mudança nos padrões de consumo e a preservação da diversidade dos ecossistemas, pois sabemos que prosseguir nessa rota pode significar mudanças radicais no sistema Terra - *Gaia*¹, com

¹ O cientista inglês James Lovelock desenvolveu a teoria de Gaia quando trabalhava para a NASA, nos anos 60. Segundo essa teoria a Terra é um organismo vivo, um sistema aberto, afastado do equilíbrio químico,

risco a nossa própria humanidade. Entretanto, no final da primeira década do século XXI, o resultado dessa empreitada ainda é incipiente. O conhecimento, assim como a riqueza e os recursos naturais não estão disponíveis a todos. A sociedade humana, presa a um imaginário imobilizante, segue o seu caminho e a sustentabilidade anda ao largo das práticas.

Essa realidade não poderia ser outra no ecossistema urbano. Se nos voltarmos ao nosso meio ambiente local em qualquer direção poderemos perceber os efeitos dessa degradação: na política, na economia, nas diferentes instituições, no patrimônio material e imaterial, na cultura, nas relações sociais, nas relações afetivas, na pobreza, na exclusão e na violência. Se não nos voltarmos em nenhuma direção, continuaremos a perceber por meio das diferentes mídias que nos cercam.

De maneira geral, com tristeza, podemos perceber que o valor econômico triunfou que o Ter se sobrepôs ao Ser. A Educação entrou no mercado e em crise existencial. Diplomas escolares não são garantias de empregos, o mercado global precisa cada vez menos de “pessoas” e cada vez mais de recursos humanos e naturais. O Ensino Médio não vale nada. Colégios vão se transformando em faculdades. Qualquer curso de graduação serve para entrar na fila dos concursos, nas indicações políticas ou no mercado informal. A profissão é escolhida pelo status e o rendimento que pode proporcionar. Faculdades do tipo “*Fast-Education*”² brotam em terreno fértil. A educação e a escola são meros instrumentos, não formam nem informam. Que tipo de educação pode interferir positivamente nessa espiral de complexidade? À sociedade cabe definir: educar para quê? Será que é para formar o homem, o *Ser Humano*, o cidadão ecológico com consciência planetária? Essa é a Utopia. E para que serve a Utopia? Como diz Galeano, serve para fazer caminhar.

Como tratamento de choque, adjetivamos a Educação: Educação Ambiental, ecológica, crítica, emancipadora... Qual será o caminho? Conservar ou transformar o quê? Quem, como e a partir de onde?

Atuando como professora de Geografia, da rede de ensino público do DF há 30 anos, venho buscando caminhos para a efetivação de uma educação crítica e transformadora. Nessa aventura, que não foi individual, testamos receitas, criamos estratégias, buscamos ajuda, resgatamos naufragos, surpreendemos e fomos surpreendidos... Acredito que já estivemos *bem perto* e *muito longe* desta meta, porque a

caracterizado por um fluxo constante de matéria e energia, influenciando e sendo influenciada pela vida. Gaia – antiga Deusa Grega que simbolizava a Terra viva.

² Uma educação rápida para quem não tem muito tempo ou interesses culturais mais amplos.

incerteza em que navega o barco escola é parte da imensidão das idéias que geraram esse Oceano Verde.

Sempre querem saber sobre essa experiência do CEAN. Na escola, poucos podem dar informações mais complexas. O todo da experiência escapa, ficam partes soltas que podem esconder o essencial. Deveríamos ter registrado mais e organizado mais os materiais para que se pudesse fazer uma reflexão mais profunda. Outras perguntas ainda pairam instigando: Existiria um formato ideal de projeto de EA para o Ensino Médio? Como vêem essa prática outros educadores? Será que no caminho conseguimos grandes avanços? O que mudou na escola, na prática, com a transformação do Ensino Médio em etapa final da Educação Básica? Como os projetos de EA podem contribuir para a emancipação dos educadores/educandos? A EA na educação formal tem contribuído para as mudanças que se fazem necessárias?

Nesse sentido, essa pesquisa é o registro de um caminho, que recordando o poeta, “*se faz ao caminhar*” (Antonio Machado). Que vem sendo feito. O Tema da pesquisa é a Educação Ambiental na etapa final da educação básica, no Ensino Médio. O objeto específico da pesquisa é a EA e o projeto de Educação Ambiental Oceano Verde que vem sendo desenvolvido no CEAN - Centro de Ensino Médio da Asa Norte, escola da rede pública de ensino do DF, desde 1994. É uma pesquisa completamente implicada, pois se constituiu numa investigação da minha própria prática e da prática do coletivo de educadores ambientais que participaram e participam dessa aventura oceânica. Reconstituir, sistematizar, registrar e refletir sobre essa experiência que traz, desde seu início, a idéia de *colocar a EA no centro das discussões pedagógicas da escola, desenvolvendo e participando de atividades que proporcionem consciência ecológica ampla; mudanças de valores e comportamentos; participação responsável na sociedade; e uma vida/convivência melhor e mais feliz*. Fazer essa reflexão articulando os saberes práticos, com os produzidos pela academia foi o grande desafio: o registro acadêmico da rota do Oceano Verde. Um projeto de EA numa abordagem que se pretende crítica. Um projeto em ação, uma pedagogia prática em ação, uma *práxis pedagógica*.

Acredito que este estudo foi uma oportunidade de revelar o contexto de uma escola pública de Ensino Médio no centro da capital do país para compreender o processo de desenvolvimento da EA no currículo orgânico da escola, nos últimos 15 anos, a partir da fala, avaliação e percepção dos participantes da experiência. Essa escola é reconhecida no universo educacional do Distrito Federal como um diferencial,

um caminho alternativo, uma tentativa de resistência e de construção coletiva. O que nela se faz de diferente?

Não significa nem tem a pretensão de servir de “receita”, visto que compreendemos que cada olhar revela uma realidade; mas o sentido de afirmar a necessidade de experimentação no campo da Educação, da EA e, principalmente da construção da autonomia e dos valores fundamentais tantas vezes realçados nos PCNs e demais documentos orientadores da Educação. Os erros e os acertos foram objetos de análise do ponto de vista acadêmico com a pretensão de ligar aspectos conceituais, pedagógicos e institucionais numa visão geral. Essa avaliação do processo e do estado da arte é uma antecipação, uma resposta de uma escola de Ensino Médio, para uma pergunta que o Ministério da Educação - MEC vem buscando responder, com a pesquisa realizada, no Ensino Fundamental, (2001/2005): “Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão”³; complementada por outra: “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?”⁴ (2006/2007). Sem necessidades de consultores externos, pois o que se buscou aqui foi uma multirreferencialidade compreensiva, uma ampliação da inteligibilidade, qualificada a partir do ponto de vista de seus próprios agentes-atores-autores, conjugados com algumas teorias científicas. Como explicita Ardoino:

As noções de agente e de ator, postas em relação, tendem (...) ao reconhecimento implícito de uma fronteira entre duas ordens de representações: *a do sistema* pelo qual o agente, parte dos arranjos, definido pelas suas funções, que implicam um modelo mais mecanicista, sobretudo atribuído ao espaço, ou à extensão, fica essencialmente afetado pela finalização ou pela determinação do conjunto; *a de uma situação social*, já um pouco histórica e temporal porque biológica, na qual o ator, provido de consciência e de iniciativa, capaz de pensar estratégias, encontra um grau de intencionalidade próprio que fica, não obstante, tanto aos efeitos de um determinismo de campo quanto ao peso das macroestruturas. Ao mesmo tempo o ator é reconhecido como co-produtor de sentido. A idéia de projeto convém justamente a um tal contexto, em que se vê perfilar a perspectiva de uma mudança social, técnica (uma intervenção psicossomática) ou militante (uma análise institucional e a dialética do instituinte contra o instituído). [...] O autor é, realmente o fundador, o criador, até mesmo o genitor; seja como for, aquele que se situa e que é explicitamente reconhecido pelos outros como estando na origem de. Com essa noção, convém observar; o biológico se associa ao ético. (ARDOINO, 1998, p. 27-28 in BARBOSA, 1998)

³ MEC/INEP -Veiga, Amorim e Blanco, 2005.

⁴ MEC/ANPEd - Carlos Frederico Loureiro (UFRJ), do Laboratório de Investigações sobre Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS), foi o coordenador geral da pesquisa no âmbito das Universidades, sob a coordenação da CGEA/SECAD/MEC.

Espero que essa pesquisa contribua para uma profunda reflexão sobre o complexo processo de enraizamento da EA em uma escola de Ensino Médio e para uma análise crítica que potencialize perspectivas de mudanças paradigmáticas que possam nos conduzir por caminhos menos inseguros e mais prazerosos. Porém, ressalto que, devolver aos protagonistas e aos demais participantes a organização do trabalho e a reflexão sobre o conjunto da experiência, destacando os saberes produzidos na prática, é a maior contribuição desta pesquisa. Porque, como bem sabemos e outras pesquisas em EA revelam:

muitos professores nunca tiveram oportunidade de estudar os referenciais teóricos da EA, não conhecem sua história, seus objetivos e princípios. Portanto, grande parte das propostas de EA desenvolvidas é motivada pela iniciativa dos docentes, não decorrendo de políticas públicas. E esses docentes (...) “colocam a mão na massa” e produzem conhecimentos (...) empíricos. Somente aqueles que fazem e erram é que sabem as dificuldades reais e concretas da continuidade de um trabalho dessa natureza. Além disso, só erra quem faz, e quem faz merece todo respeito e apoio, para que, por meio de suas experiências (...) possa detectar e superar, ou ao menos driblar, as inúmeras dificuldades que se apresentam. (LEME, 2006, p.88)

Para a prática pedagógica escolar esse trabalho pode significar ao mesmo tempo, um exercício no sentido de repensar as relações indivíduo, sociedade e natureza a partir da escola e uma reflexão sobre momentos vividos que podem abrir novas perspectivas. Acredito que o resultado dessa análise pode realimentar a utopia dos educadores dessa escola e quiçá, de outros que se interessem pelo tema. Como apropriadamente afirma Barbosa (1997): “Somente os próprios educadores são capazes de desenhar as suas estratégias de ação, consideradas as particularidades e as singularidades de seu campo de ação.” Porém, conhecer o trabalho de outra escola pode provocar um *insight*. Daí a importância de conhecer e divulgar as experiências pedagógicas. Segundo Milton Santos:

O cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro. As dialéticas da vida nos lugares, agora mais enriquecidas, são paralelamente o caldo de cultura necessário à proposição e ao exercício de uma nova política. (SANTOS, M. 2000, p.173)

O dia-a-dia de uma escola de Ensino Médio apresenta sempre emergências que demandam respostas imediatas ou rápidas. Essas demandas quase sempre envolvem os professores e ocupam grande parte do pouco tempo destinado às atividades de coordenação pedagógica (15h/semana para contratos de 40h, distribuídas em cinco dias)⁵. Assim, para dar respostas a essas demandas emergenciais, outras atividades importantes de coordenação (pesquisa – discussão – registros – planejamento –

⁵ Carga horária dos professores do DF, regulamentada pela PORTARIA Nº 27 de 01 de fevereiro de 2008, (Republicada, com correções, no DODF, no dia 11 de fevereiro, de 2008)

acompanhamento – avaliação - replanejamento...) ficam reduzidas ou condensadas em um tempo exíguo. Essa situação, acrescida do número excessivo de aulas (até 30h/a/Semana) e alunos (10 turmas, em média 400 alunos/ano), que cada professor deve atender, por si já demonstra a dificuldade que demanda registrar e refletir sobre a prática, destacando os aspectos significativos e relacionando-os à produção acadêmica. Principalmente na etapa final do Ensino Fundamental – EF e no Ensino Médio – EM.

Conhecimentos não sistematizados são compartilhados oralmente entre os colegas, nesse processo, muitos saberes se perdem. Pode-se perceber nas escolas, cotidianamente, a “reinvenção da roda”. Além disso, a descontinuidade administrativa, a transitoriedade de professores e a lacuna na formação docente em EA e, principalmente, a ausência de referenciais de EA nos documentos legais do Ensino Médio (PCNs), dificultam a efetivação, a continuidade e o seu enraizamento no currículo. Currículo compreendido aqui como o conjunto das práticas educativas da escola.

No campo teórico, acredito essa análise pode contribuir para a construção de conhecimentos na área de Juventude, Educação e Ecologia Humana. Considerando a idade dos jovens, durante o Ensino Médio, adolescentes na faixa de 15 a 20 anos, a convivência que se estabelece nesse espaço relacional, e a sua relação amorosa com a natureza, o campo ambiental pode significar referencial importante em sua formação. Alterações profundas são verificadas nessa idade. Segundo Maturana:

Há duas épocas ou períodos cruciais na história de toda pessoa que têm conseqüências fundamentais para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver. São elas a infância e a juventude. Na *infância*, a criança vive o mundo em que se funda sua *possibilidade* de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação do respeito de si mesmo. Na *juventude*, *experimenta-se* a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável (MATURANA, 1998, p.29 Grifo nosso).

Nesse sentido, a experimentação e a participação deve ser um fundamento nos processos de EA para o Ensino Médio. Compreendendo que, a educação é uma experiência de criação de sentido por toda a vida, que ela não é um meio funcional e utilitário e nem significa preparar pessoas para o mercado. Educar é posicionar-se do lado da vida. É formar pessoas livres, é formar o sujeito-cidadão autônomo e criativo com responsabilidade social. Hoje em dia, mais do que nunca, humanizar – criar, conviver e partilhar a construção solidária de um mundo justo e feliz – é educar (BRANDÃO)⁶.

⁶ Texto encontrado na internet, sem data. (ver site nas Referências Bibliográficas)

A ecologia humana é o estudo das interações dos homens entre si e com o meio ambiente, conseqüentemente, a escola deve ser compreendida como *espaço privilegiado de ecologia humana* (Córdova, 2007). Segundo esse autor, para cada problema que a sociedade passa a viver, de imediato surge uma proposta de encaminhamento para incorporá-lo como tema “transversal” aos currículos escolares. Nas últimas décadas, quando o “problema ecológico” se fez sentir em profundidade no meio ambiente a educação ambiental assumiu posição de relevo, dela se esperam os “milagres” que transformarão a sociedade. No entanto, ele afirma que embora se possa concordar com esse despertar de consciência entre os estudantes, não se considera a escola e sua natureza, um espaço ecológico, um “*oikos*”, um ambiente educativo humano central em nossas sociedades. Um *ecossistema educativo* (Barbosa, 1997), composto por diferentes espaços pedagógicos, capaz, principalmente no Ensino Médio, de mobilizar e catalisar as aptidões do educando para a sistemática investigação e resolução de problemas.

Todos os problemas são introduzidos nos currículos das escolas sem uma preocupação de preparar os profissionais que lá se encontram para abordá-los com mais segurança e competência; sem fortalecer a rede interna para a realização destas atividades pedagógicas, sem um processo significativo de formação continuada; sem uma divulgação ampla da legislação regulamentadora da EA, sem a necessária instrumentalização com os materiais teóricos produzidos pelo órgão gestor da Política Nacional de EA-PNEA (MEC/MMA). Assim,

Conversar sobre EA é, portanto, compreender que ela faz parte de um sistema educativo muito complexo, em que a política sobre a formação de professor@s recebe atenção mínima. As leis são fracas por parte do governo, mas as estruturas acadêmicas também se corrompem na busca da boa avaliação conforme “produtividade”, que em momento algum privilegia as inúmeras vozes de profissionais atuantes no campo do ensino fundamental e médio. Pessoas sem qualificação invadem esses espaços, oferecendo “treinamentos”, “capacitações” ou qualquer outro curso rápido de informação sem qualidade, tornando o espaço institucional educativo incapaz de cumprir sua função social. (SATO, 2004, p. 14)

Essa experiência revela o complexo processo de reorganização de um grupo de educadores ambientais em um quadro de constante reestruturação sistêmica do EM, numa escola pública de Brasília. O conhecimento Transdisciplinar implica reconhecer diferentes saberes, nesse caso, os conhecimentos científicos e os conhecimentos práticos dos professores-reflexivos estariam dialogando.

Enfim, essa situação e tema foram definidos sob o título “*Oceano Verde - Uma práxis de Educação Ambiental: Análise da experiência desenvolvida numa escola pública de Ensino Médio de Brasília.*”

1.1 QUESTÕES ORIENTADORAS:

Essa pesquisa seguiu ancorada em três questões principais: Como essa experiência foi evoluindo e se adaptando, ao longo do tempo, as intensas mudanças que ocorreram no currículo do Ensino Médio do Centro de Ensino Médio - CEAN? Quais são as percepções dos segmentos protagonistas, professor e aluno, acerca dessa experiência? Quais são as principais contribuições e entraves dessa experiência para a Educação Ambiental no Ensino Médio?

1.2 OBJETIVOS

Geral:

- Reconstruir, sistematizar, registrar e analisar a experiência de educação ambiental do projeto Oceano Verde, do CEAN – Centro de Ensino Médio Asa Norte, no período de 1995 a 2008.

Específicos:

- Elaborar histórico da experiência relacionando-a as mudanças curriculares que ocorreram ao longo do percurso de desenvolvimento do projeto.
- Compreender os significados atribuídos à experiência do Oceano Verde no espaço escolar do CEAN, nos segmentos protagonistas: professor e aluno.
- Identificar, na análise da experiência, pontos positivos e negativos relacionados à expectativa do grupo, à teoria e às políticas públicas de EA.

2. PLANO DE VIAGEM

Seguindo a orientação da Bússola, antes de iniciarmos a viagem temos as *Notas do navegador* - memorial da pesquisadora-educadora que se aventura nessa odisséia oceânica com a sua trajetória em educação, que revela o viés da interpretação.

Parte I - A Expedição Marítima com a Apresentação geral: *A Introdução*, com os dados gerais da pesquisa: tema, problematização, título, questões orientadoras e objetivos; esse Plano de viagem; e as Pegadas recentes na areia da pesquisa local: apresentação de estudos acadêmicos realizados sobre a escola, o CEAN.

Parte II – *Rotas e instrumentos de navegação* trazem no Cap. 1 - os aportes metodológicos teóricos, no Cap. 2 - os instrumentos de navegação (etnométodos ou dispositivos) utilizados. O Cap.3 - define a tripulação (população pesquisada) e revela os caminhos percorridos com as mudanças de vento (obstáculos) para se chegar a essa construção.

Parte III – *As ondas de ligação* trazem os referenciais teóricos que foram construídos como suporte desde o início do processo da pesquisa. Cap. 1 – Um diálogo entre Castoriadis, Josué de Castro, Shumacher e Morin que revela a crise ambiental anunciada no início da década de 1970, quando tiveram início as discussões internacionais sobre o tema ambiental; e, relembra que a *Questão ambiental* é antiga, assim como as críticas e as indicações de solução. Cap. 2 – Traz algumas considerações sobre a *Educação e a escola* considerando o quadro atual, a crise ambiental e a complexidade presente nessas relações institucionais. Interpretação atual do velho conflito instituído-instituente que pesa sobre a instituição escolar. O Cap. 3 - Apresenta alguns destaques sobre a questão conceitual da EA, as idéias de alguns autores contemporâneos e o papel da EA em uma educação que se pretende ambiental e crítica. Cap. 4 – Uma penetração no campo sociológico para apropriação de estudos sobre a Juventude. Uma ampliação da compreensão sobre a Onda Jovem, os alunos do Ensino Médio: suas características, suas relações interpessoais, suas possibilidades sociais e profissionais no atual quadro político, econômico e cultural.

Parte IV – Mapa do tesouro – O OCEANO VERDE - Caracteriza a escola e a comunidade do CEAN, uma escola pública de Ensino Médio; e Revela a dinâmica da experiência de EA: uma Teia Inter e Transdisciplinar, composta por diferentes atividades

e projetos que se sobrepõe e interpenetra a grade curricular da escola. Desvela também a história e o processo de evolução da EA e os conflitos decorrentes das intensas alterações administrativas e pedagógicas, institucionais, locais, nacionais e distritais.

Parte V - Ondas Oceânicas – Situação e Respostas do campo trazem o relato das ondas em tempo real: no Cap.1, TSUNAMI – intenso movimento político encontrado no contexto escolar no período da coleta de dados em defesa dos Laboratórios de ciência e informática que sustentam parte dos projetos da escola. No Cap. 2 outras ONDAS E MAROLAS: as diferentes atividades de EA observadas no período da coleta dos dados. O Cap. 3, O NORTE – traduz o sentido construído na fala e percebido pelos participantes.

Parte VI - SEREIAS E PIRATAS traz as respostas da pesquisa, a avaliação baseada na fala dos atores, nas políticas públicas de EA e no referencial teórico – alguns temas e descobertas do grupo voltam fundamentados pelo referencial teórico.

Parte VII – *Estrelas à Barlavento!*⁷ Entre elas, uma ilumina a prática: Cap. 1 – a *Rosa-dos-ventos*, uma estratégia básica de EA estruturada durante a pesquisa a partir das análises dos participantes, que orienta a continuidade dos projetos na escola; a outra ilumina a pesquisa: Cap. 2 – *Elementos conclusivos*; a terceira ilumina a sociedade, particularmente a juventude: Cap. 3 – *A escola como uma Área de Proteção Ambiental – APA* – texto metafórico que traz algumas idéias de valorização da educação e da escola, além do reconhecimento dos jovens adolescentes como força potencialmente produtora e transformadora.

⁷ Expressão marítima que significa bons augúrios (previsão positiva): *que há estrelas indicando tempo bom do lado que o vento vem.*

3. PEGADAS RECENTES NA AREIA DA PESQUISA

Para iniciar o trabalho é preciso posicionar essa pesquisa no contexto da investigação científica local. Para isso, é fundamental considerar três trabalhos significativos, em nível de mestrado, realizados anteriormente, nesta unidade de ensino. Os três trabalhos foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB –, em duas áreas distintas de pesquisa.

O primeiro trabalho foi à dissertação de mestrado da professora Clélia Silveira de Carvalho, cuja defesa se deu ao final de 1999. O tema da pesquisa foi *Contextos escolares não convencionais – o significado pedagógico de Oficinas e Salas – Ambiente*. Seu trabalho se consistiu na análise de duas experiências pedagógicas em duas escolas distintas de Brasília: O projeto de Educação Ambiental Oceano Verde do CEAN – Centro de Ensino Médio Asa Norte e o projeto de Salas-ambiente do INDI – Instituto Natural de Desenvolvimento Infantil, localizado no Lago Norte, mais especificamente a sala ambiente de Língua Portuguesa na etapa final do ensino fundamental. Trabalho desenvolvido na área de Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico sob a orientação da professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

O objetivo geral da investigação consistiu em analisar o significado de cada um dos contextos selecionados tomando como referência o eixo avaliação-objetivos. Também se orientou especificamente para a análise do eixo avaliação-objetivos na organização e no desenvolvimento do trabalho das escolas estudadas, como um todo, e para o desenvolvimento das relações existentes entre as experiências e o universo escolar envolvente.

Para desenvolvê-lo a pesquisadora, que atuou anteriormente como professora e coordenadora pedagógica desta unidade de ensino, com grande reconhecimento no grupo, realizou o seu trabalho de campo na escola durante o segundo semestre de 97 e o segundo semestre de 1998; realizando entrevistas com o corpo docente e discente e como observadora participante da experiência. Sua avaliação foi significativa para consolidação e o replanejamento da experiência pedagógica no contexto da escola.

O segundo trabalho científico foi à dissertação de mestrado realizada pelo professor Clerton Oliveira Evaristo, finalizado em dezembro de 2002 sob o título: *Gestão, Autonomia e Projeto na Escola Pública: de grupo-objeto a grupo-sujeito?* O trabalho teve como objetivo a reconstituição e análise da participação dos professores no período de

1998 a 2001, visando compreender o sentido da organização do grupo em torno da construção do projeto pedagógico e o significado de suas ações no contexto institucional.

Professor da SEEDF sempre presente no CEAN, em diferentes períodos, foi diretor na escola no período de 1997-1998. Sua condição de membro sempre esteve definida no grupo, o que facilitou seu trabalho de campo, suas observações e entrevistas. Como pesquisador implicado apresentou elementos significativos para a compreensão do processo de construção da autonomia coletiva do grupo de professores. Entre elas, a constatação de que o diferencial da escola era o próprio grupo de professores. Assim, a importância do registro da história da escola, a discussão em torno da escolha da direção, a ampliação da interação com a comunidade, a formação de grupos de estudo e a avaliação coletiva das práticas seriam elementos de consolidação do grupo-sujeito, orientador dos trabalhos pedagógicos da escola.

A investigação foi realizada na área de concentração: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação sob a orientação do professor Dr. Rogério de Andrade Córdova.

O terceiro trabalho foi realizado pela professora Maura da Aparecida Lelis e finalizado em dezembro de 2007, sob o título *A participação dos estudantes na gestão da escola*. A pesquisadora completa com essa dissertação um conjunto de pesquisas conduzidas pela área de Política e Gestão da Educação Básica, com o objetivo de investigar a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na gestão da escola pública.

O trabalho buscou verificar de que maneira se concretiza a participação dos discentes nos diversos espaços possíveis de atuação na dinâmica da escola, tais como: Conselho de Classe, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e outros; por meio de análise comparativa entre duas escolas públicas da SEE/DF.

Apesar de a avaliação nos posicionar num estágio mais avançado em relação à outra unidade escolar pesquisada, esse olhar de fora, demonstrou ainda uma falha significativa, no processo de construção democrático da autonomia coletiva naquele momento, evidenciada na fraca participação dos alunos em algumas das instâncias deliberativas da escola. Entre elas, principalmente, nos Conselhos de Classe, do turno diurno, durante o período pesquisado.

Esta pesquisa também foi desenvolvida na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação, só que agora sob a orientação do professor Dr. Erasto Fortes Mendonça.

Pesquisas acadêmicas, principalmente em nível de mestrado, fazem um recorte reduzido da realidade estudada, devido à dinâmica acadêmica e ao tempo destinado a

realizá-las. Porém, nesse caso, cada uma configura parte significativa de um mosaico representativo de uma história, que se pretende reconstituir e analisar de forma multirreferencial, considerando avanços e recuos da sua organização pedagógica e administrativa. Considerando estas pesquisas específicas sobre a escola; e outras pesquisas realizadas sobre a Educação e EA em escolas públicas (PAIVA, 2002, PALADINI, 2003, DUTRA, 2005, LEME, 2006, LIMA, 2008 E OLIVEIRA, 2008); este estudo de caso é mais uma peça para desvelar o complexo processo de constituição e enraizamento de uma prática de EA numa escola pública de Ensino Médio.

A escolha do objeto dessa pesquisa deu-se pelo reconhecimento de que essa experiência de EA tem se revelado, ao mesmo tempo, um caminho e uma abertura para a realização de uma educação comprometida com a transformação das relações humanas. A experiência do projeto OV, do grupo de trabalho básico, em seu aspecto pedagógico, já foi analisada em pesquisa anterior (Carvalho, 1999) que, há dez anos, apontou avanços em sua dinâmica pedagógica, sinalizando para ideologias transformadoras e contextos educativos significativos, distintos dos esquemas tradicionais. A autora destacou ainda o caráter emancipador da experiência, com esquemas articuladores de socialização, que provocavam reflexão consistente acerca das relações de poder tradicionalmente instituídas nas escolas. (p.120) Segundo ela:

O trabalho estimulou desde o início o espírito cooperativo e colocou em discussão crítica os currículos oficiais e os elementos característicos da organização convencional do trabalho pedagógico. (...) Ao lado da rotina escolar, apesar do trefismo diário que persiste e bloqueia a análise crítica e a ação efetiva de professores e alunos, presenciei iniciativas ousadas, transgressoras e extremamente criativas. (CARVALHO, 1999, p.121)

O compromisso agora é registrar a experiência, 10 anos depois, e analisar a sua dimensão ambiental, considerando alguns aspectos conceituais, pedagógicos, e institucionais para retornar aos professores protagonistas o resultado do trabalho do grupo. Trabalho que cresceu, e que muitas vezes não se percebe como um conjunto, mas somente a partir de diferentes referenciais. Espera-se que a visualização do todo constituído e a sua apropriação, possa oxigenar, provocar uma inspiração profunda e um mergulho mais fundo nesse Oceano de possibilidades que essa experiência traz.

A importância de um registro mais detalhado e da avaliação dos protagonistas se antepõe à análise nessa perspectiva, uma vez que esse projeto vem se realizando empiricamente, sem muitos registros da prática dos professores dessa unidade escolar. Cada grupo atuando numa frente, na indexicalidade das relações pessoais e coletivas.

O registro dessa experiência é o produto material de uma dialética construída num emaranhado de fios que, de forma isolada, não ilustra senão simples reproduções pedagógicas, que acontecem cotidianamente nas escolas do país. É preciso compreender o contexto para entender a dinâmica da estratégia que se apresenta. Tarefa não muito fácil devido às intensas transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram no Ensino Médio nesses quatorze anos. Tempo passado que se pretende apreender.

A importância desse registro decorre também da situação de transitoriedade, cada vez maior, das equipes de professores das escolas, fato decorrente da dinâmica administrativa da SEDF. Nessa estrutura institucional, o professor é transferido de uma escola para outra, por interesse pessoal ou atendendo emergências, em cada novo projeto que se institui, de forma vertical, nas escolas públicas.

A complexidade que envolve a dinâmica de EA na escola não está totalmente sistematizada, isso compromete a compreensão do projeto e a inserção dos novos professores que chegam. Mesmo os professores mais antigos também têm dificuldade de visualizar o conjunto da experiência. Essa realidade constatada dificulta o trabalho cotidiano de tecer relações, fomentar cooperações e afirmar parcerias. Tarefa que somente um grupo integrado poderá construir.

Essa experiência já faz parte do imaginário social da comunidade local, mas é percebida de forma particularizada por cada um dos seus membros, pois nasceu, evoluiu e se realiza a partir da própria dinâmica cotidiana. Entretanto, por mais estratégica que seja a sua dinâmica, ela sofre pressão intensa das rápidas e constantes modificações sistêmicas locais.

Dessa forma, a proposta de reconstituir, sistematizar, registrar e analisar a experiência de Educação Ambiental realizada no Oceano Verde se insere num contexto global de: repensar as mudanças necessárias nas relações humanas globais, a partir do espaço local, no cotidiano de uma escola pública, permanentemente sob pressão de uma lógica de mercado, na qual o individualismo e o consumo exagerado são características constituintes; e traçar novas rotas de navegação, nesse mar indefinido e pleno de potencialidades que o mundo moderno nos apresenta.

PARTE II – ROTAS E INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO

1. ROTAS: Fundamentação teórica da METODOLOGIA

O observador participante é um dos construtores do terreno que ele estuda.
(LAPASSADE, 2005, p.8)

O *estudo de caso*, objeto dessa pesquisa, se constitui numa análise multimetodológica que se fundamenta na etnometodologia (teoria dos etnométodos), na etnografia crítica e no pensamento complexo. Partindo do pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado e sim, algo que se constrói que se faz e refaz constantemente, a verdade buscada é apenas relacional, ou seja, vista de determinada perspectiva; e provisória, deve-se sempre buscar novas respostas e indagações para o seu desenvolvimento. Esta pesquisa se constitui, ao mesmo tempo, em um estudo, e em um relato de experiência visto que o pesquisador é também protagonista.

O objeto de reflexão foi o processo e os resultados de uma prática pedagógica de EA compartilhada com um coletivo de educadores implicados e mobilizados, na tentativa de: *reencantar o espaço de convivência pedagógica de jovens do Ensino Médio, por meio de estratégias de “envolvimento” que visam descortinar a realidade, revelando as interrelações e a força do lugar, do local na dinâmica de compreensão da condição humana e do conhecimento universal.* A experiência de educação ambiental OCEANO VERDE, do CEAN – Centro de Ensino Médio de Brasília. Uma experiência que vem se estruturando e estrategicamente se instrumentalizando para alçar a EA como elemento de significação do fazer pedagógico; provocando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a transdisciplinaridade como pressupostos básicos de uma aprendizagem significativa e duradoura, centrada no contexto (do latim *contextus*, do verbo *contexture* - entrelaçar, reunir tecendo), na mobilização e na participação dos sujeitos no processo de aprendizagem.

Em síntese, foi um exercício de reconstituição do movimento gerador da EA no CEAN e no projeto Oceano Verde, seu registro, sua sistematização e, a partir daí, a compreensão do sentido que ele adquiriu nessa prática coletiva.

Segundo Macedo (2006), “contextos não são equivalentes aos meios físicos; eles são construídos por pessoas. Pessoas em interação servem de ambiente uns para os

outros; assim, o contexto é uma construção na qual a intersubjetividade é condição *incontornável*” (p.34). Essa explicação converge para outra elaborada por Milton Santos:

(...) o território não é um dado neutro nem ator passivo. Produz-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante, mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência. O **espaço geográfico** não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente. (SANTOS, M. 2000, p. 80 – grifo nosso)

A perspectiva implicada do trabalho demandou cuidados metodológicos redobrados. Como participante natural da experiência, ao mesmo tempo em que essa situação se apresentou como vantagem ao acesso às informações, pessoas, lugares; conviveu com o risco de uma afirmação pré-determinada ou de elaboração de um relato que não reflete as exigências científicas.

A etnometodologia, segundo Lapassade (2005), é o estudo dos *etnométodos*, termo criado por Harold Garfinkel, fundador dessa corrente da sociologia, em 1967, para designar os processos que são utilizados na vida cotidiana continuamente, mas sem lhes prestar atenção, para comunicar e interpretar o social “para todos os fins práticos”. São, conseqüentemente, constitutivos do *raciocínio sociológico prático*. (p.43)

O autor esclarece que Garfinkel encontrou na obra de Schütz essa idéia, fundamental, de uma sociologia não-profissional, que tem sua própria lógica e seus métodos, que são aqueles do senso comum. (p.43) Segundo Lapassade, Garfinkel também opõe o termo *etnométodos* à noção científica de *métodos* utilizados para a constituição do saber científico. (p.43). Retomando a idéia de Mannheim com o seu *método documental de interpretação*, Garfinkel propõe, principalmente em nível da sociologia leiga, um *etnométodo documental de interpretação* como uma dimensão essencial do raciocínio sociológico prático. (p.48)

Para Lapassade (2005) a etnometodologia possui também o projeto de analisar o trabalho ordinário da instituição, projeto que era igualmente do interacionismo simbólico. Ela tem por objetivo a atividade metódica dos membros na produção e na manutenção da ordem social. Os etnometodólogos querem compreender como as pessoas utilizam as normas para interpretar o social nas suas interações. Para isso a etnometodologia não propõe explicitamente um método, porém, o autor recomenda, com inspiração na noção fenomenológica de redução: tornar situação familiar estudada *antropologicamente estranha, nada aceitar como evidente* (Garfinkel) e, analisar a linguagem dos membros - aqueles que dominam a linguagem comum do grupo. (p.44)

Lapassade também destaca duas noções fundamentais da etnometodologia destacadas por Garfinkel:

- *Indexicalidade* – termos que somente possuem significado em relação a um contexto. (designa o surgimento de significações imprevistas e variadas)
- *Reflexividade* – relação circular entre os elementos constitutivos de um contexto e o contexto mesmo: os elementos constituem o contexto que, por sua vez, dá sentido a esses elementos. (p.45)

Para Alain Coulon (1995), a etnometodologia substituiu o estudo das causas ou variáveis determinantes pelo estudo do sentido produzido pelos atores em interação. (p.105). Para ele: “Os participantes, à medida que falam, constroem em conjunto a pertinência do contexto e escolhem os elementos de que têm necessidade no imediato.” (1995, p.44) Nesse sentido, o autor afirma:

“o mundo social possui a extraordinária capacidade de se descrever a si mesmo, é sempre descrito por seus atores.” No entanto, isso não quer dizer que não haja lugar para nos interrogarmos, de forma científica, sobre nossa descrição, nem que seja impossível fundamentar uma atividade científica em descrições que não tenham sido produzidas diretamente por ela. Com efeito, a descrição científica apresenta exigências específicas que a tornam distinta das descrições empíricas. Tradicionalmente, diz-se que ela deve ser válida, neutra e completa. [...] Assim a noção de verdade está associada à de objetividade. (COULON, 1995, p.50)

Porém, sobre esses critérios científicos ele levanta questões que cabe destacar:

- Qual autoridade científica superior, exterior ao quadro de análise, isto é, simultaneamente à sociologia e a ação descrita, poderá decidir que a descrição é válida, isto é, adequada ao objeto?
- Será que é possível chegar à neutralidade, que implica a abstenção de qualquer julgamento de valor quando a própria atividade de descrever pressupõe a escolha do olhar, dos termos utilizados e uma organização que está longe de ser neutra?
- Será que é concebível uma descrição completa quando toda descrição comporta infinitas virtualidades? (2005, p.50)

Ainda segundo Coulon (1995), na pesquisa de campo, os etnometodólogos se servem de utensílios de pesquisa de outras correntes, em particular, da etnografia. (p.110) Ardoino (2003) denomina esses *etnométodos* ou *utensílios de dispositivos* e ressalta que a perspectiva da etnometodologia, hoje, é a luta contra a utilização pelas Ciências Humanas e Sociais da linguagem e dos métodos das ciências naturais. Pois “a crescente sofisticação das linguagens artificiais [...] mostra claramente que as línguas naturais estão bem longe de ser também ordenadas e coerentes. Em outras palavras,

estas [...] revelam-se opacas.” (p.87). A indexicalidade inata e irremediável das linguagens humanas – meios privilegiados e matérias-primas dos enunciados que elas podem produzir – reduz-lhes consideravelmente o alcance. (p.88) Nessa perspectiva, Ardoino complementa:

contrariamente às idéias recebidas, não há distinção real entre o “pesquisador”, o profissional da sociologia e o leigo. Apesar da enganosa aparência das linguagens especializadas, um e outro somente utilizam noções procedentes da língua natural, os pressupostos óbvios, as evidências, as quais, finalmente, cada um retoma para a análise dos fatos sociais. É uma atividade de senso comum. (ARDOINO, 2003, p.89)

Ardoino (2003) justifica com isso a necessidade do etnometodólogo familiarizar-se com os grupos naturais junto aos quais ele intervém para daí regatar uma multirreferencialidade compreensiva, reabilitando o valor da particularidade e da singularidade, pois o fenômeno da indexicalidade implica muito mais do que um “descritivismo” interpretado (p.89-90). Ele, e autores como Lapassade, Coulon, Hess e Barbier ressaltam a importância da função de escuta em relação à observação. (p.90)

Macedo (2006) agrega com essa mesma linha de pensamento, a perspectiva da etnografia crítica “que nasce da inspiração e da tradição etnográfica, mas se diferencia quando exercita uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento indexado.” (p.09) Preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura, compreendendo-a como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam. Nessa perspectiva, a pesquisa etnográfica inclui todos os recursos da abordagem qualitativa-reflexiva e, mais necessariamente, a Observação Participante - OP. Nesse sentido, descrever para compreender é um imperativo; daí a pertinência da noção etnológica de “descrição densa” (GEERTZ, 1978), semiológica. (MACEDO, 2006, p.9)

A articulação da etnografia com a tradição crítica em ciências humanas, objetiva superar a visão ingênua e o viés neutral das realizações dos seres humanos. Ela entende a necessidade da construção coletiva e traz, pelas vias de uma intensa interpretação dialógica, a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo. A etnopesquisa é, em suma, um modo *intercrítico* de se fazer pesquisa antropológica e educacional. (Idem, p.10)

O argumento crítico-pedagógico da etnopesquisa crítica segundo Macedo, está na compreensão de que, “em níveis humanos, toda pesquisa é pesquisa-ação e resulta de um labor construcionista que modifica, por mais que o pesquisador queira olhar apenas

para a sua cosmovisão acadêmica.” (2006, p.44) Para ele, é na interface entre pesquisa e ação que está à relação entre etnopesquisa e pedagogia crítica. Considerando que cognição e ação são duas faces da atividade humana, o autor compreende que a pertinência socioprofissional pode ser um ponto de partida para uma etnopesquisa crítica nos meios educacionais – implicação ética, estética e política, um exercício de cidadania incontornável. (idem) Ele ressalta que:

“[...] as ciências dos meios educacionais necessitam trabalhar criticamente as inclusões, as relações, as articulações, as contradições, as ambivalências, os paradoxos, sem perder o sentido do rigor constitutivo, da reflexão ética, da expressão estética, do compromisso político [...]. (MACEDO, 2006, p.45)

Continuando, ele afirma que etnopesquisadores críticos, preocupados com uma pedagogia crítica, reaprendem os caminhos que eles têm de tomar para ver o mundo em torno deles e começam a ver as escolas como criações humanas com sentidos, limites e possibilidades. Não se satisfazem em perceber os indicativos do fenômeno; querem interpretá-los com o compromisso de fazer ciência com consciência crítica. Nesse sentido, biografias e cognição são conectadas, forjando a possibilidade de que educadores se tornem pesquisadores deles próprios, num processo de ser mudado e mudando-se, de ser conscientizado e conscientizando-se. Assim, dotados de instrumentos mediadores, eles se tornam atores responsáveis porque implicados na interpretação do mundo-vida, da escola e das políticas institucionais que crivam a vida do educador. (MACEDO, 2006, p.45-46). Isso é importante porque,

A ciência não é neutra, seus usos e frutos são apropriados por alguns segmentos sociais que a utilizam como instrumento de regulação social em benefício de um determinado *status quo*. A pretensa neutralidade política da ciência não pode servir de garantia de cientificidade. A falsa neutralidade da ciência se combina a falsa neutralidade de seu método, ou métodos, particularmente nas ciências sociais. (MACEDO, 2006, p.96-97)

Considerando que a subjetividade e as ideologias não podem ser desconsideradas, pois são fatores determinantes nos resultados alcançados, o envolvimento deliberado do investigador na situação de pesquisa é não só desejável, mas essencial, daí a importância de se incluir a Observação Participante. Soma-se a isso a necessidade do envolvimento da população pesquisada na pesquisa, de forma que pesquisadores e pesquisados formem um corpus interessado na busca do conhecimento: o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita. (idem, p.97)

Para completar a discussão, Morin (2005), afirma que “nada é mais potencialmente aberto que o espírito, aventureiro e curioso. Nada é mais fechado que o

espírito humano, cujo fechamento, contudo, permite a abertura.” (p.96) nosso cérebro fechado só se comunica com o exterior por meio dos sentidos pelos quais recebe as informações. Essas informações traduzidas se transformam em percepções. Assim, contribuindo para um dos objetivos dessa pesquisa, o de captar as percepções dos atores, Morin ressalta que:

Todo conhecimento, inclusive toda percepção, é tradução e reconstrução, isto é, interpretação. Uma realidade de conjunto só se manifesta através de teorias, interpretações, sistemas de pensamento. Todo conhecimento de uma realidade política, econômica, social, cultural depende de sistemas de interpretação da política, da economia, da sociedade, da cultura, sistemas que são interdependentes de um sistema de interpretação da história. São esses sistemas que podem fazer que concepções abstratas, percepções imaginárias, visões ou idéias mutiladas apareçam como sendo a realidade mesma, de forma quase alucinatória entre os que aderem a elas. (2005a, p.125)

Nesse sentido, o autor relembra: “método é obra de um ser inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas. Reduzir o método a programa é acreditar que existe uma forma a priori para eliminar a incerteza.” O método nos permite conhecer o conhecimento e é, ao mesmo tempo, aprendizagem. “É uma viagem que não se inicia com um método; inicia-se com a busca do método.” O método é também um exercício de resistência espiritual organizada, que envolve um exercício permanente contra a cegueira e a rigidez. (MORIN, 2007, p.29-30)

Em seu diálogo, o pensamento complexo não propõe um programa, mas um caminho (método) no qual ponha a prova certas estratégias que se revelarão frutíferas ou não no próprio caminhar dialógico. O pensamento complexo é um estilo de pensamento e de aproximação da realidade. Nesse sentido, ele gera a sua própria estratégia inseparável da participação inventiva daqueles que o desenvolvem. É preciso pôr a prova metodologicamente (no caminhar) os princípios gerativos do método e, simultaneamente, inventar e criar novos princípios. (MORIN, 2007, p.31)

Sobre a metáfora, usada fartamente ao longo desse relatório, Morin (2005) nos alerta: “a metáfora dispõe de virtudes quase sempre desconhecidas: é um ‘indicador de uma não-linearidade, de uma abertura do texto ou do pensamento para diversas interpretações por ecoar nas idéias pessoais de um leitor ou de um interlocutor’”. Para ele, “um jogo combinado de metáforas pode trazer mais conhecimentos do que um cálculo ou uma denotação.” (p.99).

Antônio Machado dizia que “uma metáfora tem tanto valor cognitivo quanto um conceito e, às vezes, mais”. E Paul Ricoeur: “Tratada como atribuição bizarra, impertinente, a metáfora deixa de figurar como ornamento retórico ou de curiosidade lingüística para fornecer a ilustração mais explosiva do poder da linguagem de criar sentido. (MORIN, 2005, p. 99)

Assim, com esses faróis iluminando os caminhos se constituiu o início dessa aventura oceânica.

2. INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO

O ser humano se defronta ao longo da vida com situações diversas que exigem definições e posicionamentos que vão orientando seu viver. Nesse caminho, para apurar determinados sentidos, a memória vai apagando outros registros secundários. Assim, aprender também demanda esquecer. A história reconstruída navega em rota marcada por faróis posicionados em portos seguros da memória. Para chegar até lá em retrospectiva se guia pela luz ao longe, navegando no escuro. O mapeamento dos faróis dos diferentes narradores são pérolas que vão enfeitar a nova realidade construída.

A utilização de diferentes fontes principalmente de relatos pessoais de participantes e ex-participantes do projeto cumpriu a função de reconstituir a experiência e, ao mesmo tempo, de avaliar e buscar novas perspectivas vez que o projeto continua sendo desenvolvido.

O registro e a valorização da voz dos participantes foi uma forma de reconhecimento do seu trabalho, da sua participação e, principalmente do saber que o orienta em sua prática educativa cotidiana.

Considerando que a densidade dos dados e a fecundidade dos resultados dessa pesquisa dependeram do acesso conquistado previamente e reafirmado no momento da coleta e da análise dos dados; posso afirmar que essa pesquisa foi (em alguns aspectos) compartilhada com o grupo pesquisado, e que a produção do conhecimento, aqui verificada, foi uma ação politicamente orientada. No decorrer do trabalho houve uma tentativa de *triangulação* de dados e de fontes buscando uma multirreferencialidade qualitativa. Os etnométodos ou dispositivos usados foram:

2.1 Relatos individuais livres (subjetivos) – Esses recursos foram solicitados aos Professores e ex-alunos mais ativos do grupo para orientar, complementar, justapor ou contrapor o meu relato e permitir um filtro um pouco mais “objetivante”. Com esse mosaico de informações e impressões pude estabelecer pontos de convergência importantes que foram considerados em novas coletas e na análise final. Isso proporcionou a visualização das significações mais importantes do projeto. Alguns professores não conseguiram realizar essa tarefa, outros foram mais objetivos. Já os alunos realizaram-na prontamente, com muita disposição e criatividade, alguns até de forma poética.

Ao elaborar o meu relato da experiência me senti como em uma sessão de psicanálise. As lembranças fizeram emergir situações de intensidades e de ausências

que explicam coisas que ficaram incompreendidas. Essa nova realidade abre novas possibilidades, direções que no momento anterior não foram consideradas.

2.3 Observação / Observação participante – recurso inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos. Nesse trabalho visou compreender as estratégias desenvolvidas em 2008 de continuidade das atividades de EA e a gestão da EA na escola. Esse dispositivo foi super importante visto que os eixos orientadores determinados pela proposta da escola neste ano foram: a EA e a Gestão democrática. Pude acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das oficinas e/ou atividades de EA da escola. A partir da observação fui reorientando o método e buscando os instrumentos necessários à sua complementação. Cada situação de interação foi definindo, pela sua própria exigência, se a observação seria individual ou participante. Alguns registros do *diário de bordo* foram utilizados na compreensão e na complementação da análise. A observação participante se deu em algumas reuniões pedagógicas, no dia-a-dia, durante o movimento político da comunidade escolar pela manutenção dos laboratórios, e no curso de formação dos novos agentes do grupo OV. Pude acompanhar as atividades em desenvolvimento na escola, colhendo dados em meio a *conversas informais*, individuais ou em pequenos grupos. A observação desses alunos pesquisados no contexto da escola também foi muito significativa.

2.3 Entrevistas – O objetivo das entrevistas foi captar os sentidos construídos pelos sujeitos: as impressões, a memória e avaliação da experiência. Significados objetivos e subjetivos para a compreensão da experiência no contexto pedagógico. Por ela pude perceber as diferentes concepções dos atores, no momento e retrospectivamente. As categorias de análise foram aparecendo à medida que se organizava o material, principalmente os relatos subjetivos dos atores principais. Como a tarefa de registrar se antepôs à análise, não foi objetivo dessa pesquisa, captar opiniões externas para estabelecer contraposições. Todos os entrevistados são ou foram participantes ativos.

Utilizei instrumentos abertos, flexíveis e, algumas vezes fechados para obter informações específicas. Também e, principalmente, me utilizei da captação de diálogos nos processos de interação. No início, devido a minha implicação, tive a preocupação de elaborar esquema semi-estruturado, porém, com o tempo pude verificar que eu poderia em casos específicos conduzir entrevistas abertas com foco no tema pesquisado. O fato de conhecer os professores e suas maneiras de ser facilitou à escolha do instrumento mais apropriado.

Alguns relatos foram tão densos que dispensaram a fase de entrevistas. Alguns acréscimos ainda puderam ser feitos via internet pelos autores.

No grupo de alunos que realizaram o curso de formação do OV, a coleta se deu, tanto pelas conversas cotidianas e avaliativas ao longo das atividades previstas no curso, quanto por meio de entrevistas individuais e em pequenos grupos.

2.4 Análises de documentos – Em termos de cultura escolar é o documento que legitima a própria existência da instituição, mesmo reconhecendo que o currículo real transcende os documentos. Foram analisados documentos que podiam fornecer dados de análise significativa para a questão: os documentos orientadores de EA para o ensino formal de nível médio; normas e orientações pedagógicas e administrativas que influenciaram a realização da experiência; o PPP da escola, projetos e planejamentos de oficinas e de atividades interdisciplinares; além de dissertações de mestrado realizadas sobre o projeto e a escola. Houve também a necessidade de analisar documentos recentes sobre os temas polêmicos envolvidos no movimento político: circulares, relatório de sindicância, atas.

2.5 Fotos/Vídeo – Consegui fotografar e filmar os principais acontecimentos da escola no período. O material foi gravado em DVD para tratamento posterior.

3. A TRIPULAÇÃO DA VIAGEM

O número formal de participantes da pesquisa foi: 12 professores (três ex), 7 ex-alunos e 24 alunos novos que realizaram o curso de formação/2008. Além desses, durante a o período de observação eu pude conversar e entrevistar outros ex-alunos, alunos atuais de todas as séries e professores. O recorte na escola foi o turno vespertino, pois é nesse turno que se concentra a maior parte das atividades de EA da escola. Assim, me dediquei em colher dados nesse turno.

A idéia inicial previa a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na avaliação da experiência. No entanto, a situação do campo, com os participantes envolvidos numa verdadeira “guerra”⁸ com a SEE/DF, não possibilitou essa abrangência. Ao longo da coleta tive de fazer mais recortes e me concentrar nos dois principais atores do processo, o professor e o aluno, o que incluiu ex-professores e ex-alunos.

A seleção dos professores a serem pesquisados se deu a partir do critério participação e situação privilegiada de análise tanto pelo tempo quanto pela função e proximidade do projeto. Os dados gerais dos professores pesquisados podem ser conferidos no Quadro nº9 (Apêndice A).

Os Ex-alunos foram selecionados pelos mesmos critérios levando também em consideração diferentes épocas do desenvolvimento do projeto e a possibilidade de reencontrá-los. Seus nomes aparecem ao longo do texto.

Os alunos atuais pesquisados foram os alunos que realizaram o curso de formação do OV/2008. Alunos menores de idade cujos nomes não são identificados nesse trabalho.

As falas aparecem no texto sob a identificação seguinte:

LEGENDA DE IDENTIFICAÇÃO DAS FALAS	
ID	Função/situação na escola
P1 – P7	Professores
O1 e O2	Orientador Educacional
ExD1	Ex Diretor
C1 e C2	Ex Coordenadores do Projeto OV
E	Estagiário
ExA1 – 7	Ex Alunos
A-OV/2008	Aluno Atual

⁸ Conflito acirrado sobre o fechamento dos laboratórios (ciências e informática), a devolução de professores, e os projetos do governo do GDF para a educação no DF, implantados de forma vertical em 2008: Projeto Veredas (aceleração com Telecurso2000/Fundação Roberto Marinho) e Ciência em Foco(Fundação Sangari).

4. AS MUDANÇAS DO VENTO – O método como caminho

“Fazer pesquisa é revelar uma realidade”

Hanna Arendt

Lembro-me de insistentes alertas sobre a dificuldade de realizar uma pesquisa implicada e de pertencer ao ambiente natural do campo de pesquisa. Conselhos que metodológicos que não segui.

Ao analisar o material coletado me dei conta do tamanho da tarefa e da responsabilidade pesava sobre este trabalho. E mais: a emoção e o sentimento que envolve a relação do pesquisador implicado com seu objeto e com os informantes protagonistas da pesquisa. Embora a seleção do caso a ser pesquisado já indique de alguma maneira o que se pode encontrar no campo, a realidade sempre extrapola as expectativas e pode surpreender. O resultado tanto pode tornar real o que era apenas impressão, quanto contrariar as previsões com informações imprevistas.

Nesse caso foi assim. A população pesquisada era composta por pessoas que participaram diretamente da experiência e/ou que a acompanharam muito de perto. Uma característica do grupo de professores pesquisados é que a maior parte dos membros já esteve por algum tempo na direção da escola. Essa é, aliás, uma característica da escola de modo geral. Como essa experiência pedagógica já dura 14 anos, eles puderam ter, de certo modo, visões diferenciadas do projeto. A expectativa da pesquisa era essa: colher elementos avaliativos multirreferenciais. Durante os encontros, as observações, as entrevistas e conversas eu fui percebendo uma direção nos posicionamentos, o sentido construído pelo grupo.

Passei algum tempo nos últimos dez anos tentando encontrar um jeito de registrar e divulgar a experiência do OV de maneira formal, como uma avaliação acadêmica, porque sempre a considerei uma proposta inovadora no campo da educação ambiental. Uma proposta crítica que não se assemelhava a nenhuma que conhecia ou descrita nos livros. Desde as primeiras discussões com vistas à elaboração da PNEA, sobre a EA ser ou não uma disciplina específica do currículo. O OV era, desde o início, um caminho do meio. Não consegui realizar esse objetivo, estando em sala, porque o tempo livre era dedicado a manter acesa a chama dessa experiência na prática, realizando-a.

Entrei para o programa de mestrado com uma idéia objetiva, registrada em um pré-projeto, de realizar esse objetivo de forma comparativa, entre duas escolas de ensino médio da rede pública e duas escolas particulares. Ao final do primeiro semestre, quando

já concluía parte das disciplinas obrigatórias do programa, durante a apresentação de um seminário temático sobre a EA no campo da educação formal, descobri que os objetivos do projeto de uma das minhas colegas de pesquisa na área (EEH) eram muito parecidos com os meus. Revendo essa questão à luz das necessidades que já se tinha como prioritárias no projeto OV – como o da formação dos professores em EA, no grupo, como forma de ampliar as potencialidades do projeto – reelaborei a minha proposta de pesquisa nessa direção. Assim, dei início à construção do referencial teórico e, ao mesmo tempo, a um processo de articulação institucional para a sua realização. Seria uma parceria entre a escola, a UnB e a EAPE.

A volta do meu orientador, que estivera afastado durante esse segundo semestre e as incertezas provocadas pelas mudanças institucionais no quadro político institucional do GDF, decorrentes da implantação das novas orientações políticas, do governo eleito para o GDF no ano anterior, me conduziram a mudar novamente o meu objeto de pesquisa. Obcecado pela Pedagogia, Córdova compartilha com outros autores a necessidade de se trazer para a academia, para a Faculdade de Educação, outra maneira de se fazer pesquisa em Pedagogia: “uma pesquisa de terreno destinada a oferecer aos atores da educação modelos mais pertinente para as ações que devem conduzir.” (VAN DER MAREN in CÓRDOVA, 2007). Ele destaca a importância desses registros para a prática, para as ações que o exercício da profissão faz emergir. Segundo ele, uma exigência ética. Citando o exemplo da Medicina, onde as pesquisas devem ter pertinência para a prática médica, ele destaca que tem sido comum na educação, uma desqualificação da teoria feita pelos estudantes que mergulham na prática e sentem a “desconexão” entre elas. Muito bonitas e eloqüentes, as teorias e as pesquisas não falam das prioridades, das urgências e das dificuldades concretas da ação em contexto escolar (ou de aprendizagem). Este fato a seu ver aponta para a necessidade de atribuir um lugar mais importante à pesquisa pedagógica. Mais precisamente aquelas que partem dos problemas da prática, não para testar teorias, mas para a construção de conhecimentos pedagógicos. Essa tarefa, ainda segundo esse autor, não pode ser realizada senão pela descrição e pelo questionamento das razões da ação pedagógica, com seus sucessos e fracassos, graças a uma presença sobre o terreno (implicação) e com a acolhida cúmplice do outro.

Nessa perspectiva o diálogo e o respeito pelos praticantes são essenciais. É preciso escutar os problemas e a maneira como eles se põe antes de ter a pretensão de compreendê-los, explicá-los ou querer modelizá-los. Para esses autores:

Aquilo que devemos construir com os atores é uma apresentação da ação para uso deles e não uma representação para nosso uso, (...) A apresentação é uma comunicação com o outro, considerado como parceiro ou como cúmplice, com quem poderá compartilhar o sentido da ação. (VAN DER MAREN, apud CÓRDOVA, 2007)

Nessa perspectiva a pesquisa pedagógica é uma pesquisa prática (implicada) que visa ajudar os praticantes a agirem e a interpretar os resultados de sua ação para aumentarem o seu domínio no campo do agir. Ela parte dos problemas, levando em consideração suas limitações/determinantes e prioridades, e é formulada a partir de sua linguagem, de suas soluções eventuais para a prática pedagógica.

A dialética que se pretendeu construir está assentada tanto na desconfiança científica dos métodos de pesquisa empírica e subjetiva, quanto no descrédito dos educadores práticos dos posicionamentos científicos apresentados pelos pesquisadores acadêmicos das práticas escolares. Posicionamentos que são em alguns casos, utilizados nos modelos sistêmicos institucionais aplicados à educação.

Como eu sempre me referia ao OV, nas aulas e nas discussões, compreendendo-o como uma experiência significativa de EA numa escola de Ensino Médio, o meu orientador me convenceu a focar sobre essa experiência registrando-a e analisando-a de dentro. Opção que eu já havia descartado, principalmente depois de tantos alertas encontrados nos livros de metodologia sobre o perigo e o risco de se realizar uma pesquisa participante, principalmente para pesquisadores iniciantes como era o caso.

Finalmente, após muitas discussões pedagógicas com meu orientador eu pude compreender a importância para a educação, a pesquisa e, principalmente, para o próprio grupo de professores envolvidos nessa experiência de EA, do registro, análise e reflexão que poderia ser feita sobre a experiência, de dentro, a partir visão dos atores-autores.

A própria experiência já é uma crítica aos enfoques científicos positivistas, pois consiste numa busca ou numa construção de novos paradigmas, pelo exercício de ruptura de um modelo tradicional de escola, centrado em rígidas fronteiras disciplinares, visando um novo modelo mais aberto. Essa crítica se acentua ainda mais quando se pretende retratá-la a partir da subjetividade dos seus atores.

Castoriadis diz equivalente quando afirma que nessa esfera, a da práxis, a verdade deve ser construída antes que descoberta. (apud CÓRDOVA, 2007) Então, numa tal perspectiva, as questões derivam das limitações e das prioridades de quem está

na prática. Se o resultado é satisfatório, eficiente, eficaz, respeitando um conjunto de valores, de costumes, de normas sociais e morais, pouco importa “por que” isso funciona. (A esta indagação em segundo nível devem responder as ciências da educação, a pesquisa em educação) É o campo do ensaio erro de que testemunham os grandes pedagogos (Freinet e Freire). A prática funcional transcende as teorias, é transdisciplinar e empresta seus elementos teóricos e conceituais a várias teorias e disciplinas.

Van der Maren ainda ressalta que, além de identificar os elementos de base de uma situação de ensino, que são essenciais para a prática; é preciso considerar as relações de poder nas quais se efetua a relação docente, considerando que o professor e os alunos não constituem a totalidade da situação pedagógica, embora se constituam em seu núcleo. Para compreender o que acontece na escola é preciso ter em conta todas essas influências, sobretudo se o que se quer, ou se precisa, é agir dentro dela. Essa é a situação em sua complexidade. (apud CORDOVA, 2007). O autor também se refere à questão metodológica. Para ele a questão metodológica se impõe:

A pesquisa pedagógica remete a acontecimentos, comportamentos, palavras, ações, pensamentos que são efêmeros, fugazes como o vento ou imateriais como a alma. E esses acontecimentos, ou esses pensamentos, desaparecem uma vez produzidos, se um traço direto ou indireto não for produzido (VAN DE MAREN, p. 44, apud CORDOVA, 2007)

Sobre a fidedignidade e a validade, o autor esclarece: a fidedignidade diz que nada foi omitido ou acrescentado. A validade assegura que os registros são pertinentes a determinado acontecimento e não a outro. A razão prática não se esquece desses componentes, mas não faz deles uma obsessão. O prático se desdobra para registrar o acontecimento, logo em seguida. Reconhece a necessidade do rigor, da fidedignidade e da validade, mas considera as prioridades invertidas: os resultados prevalecem sobre a reflexão epistemológica e metodológica.

No meu caso, como protagonista-chave da experiência, fez-se necessária a utilização de dispositivos que garantissem certo distanciamento para desopacizar a visão do processo e do produto construído pelo grupo. Esse distanciamento começou de maneira concreta com o imprevisto distanciamento físico da escola: consegui licença para estudos e com a redução salarial decorrente, tive que me mudar para longe da escola, na periferia. Em seguida, o distanciamento metodológico, a seleção dos dispositivos de coleta que seriam utilizados no campo. Optei por uma variedade de dispositivos (ou etnométodos) para dar conta da complexidade que envolvia a questão.

4.1 Cronograma - Depois de tantos percalços a banca da minha qualificação só aconteceu no início de abril de 2008. Assim, restavam apenas alguns meses (8) para a realização da pesquisa vez que a defesa deveria acontecer até dezembro de 2009.

Cheguei assim, oficialmente ao campo em abril em meio a uma intensa movimentação política que será relatada neste trabalho. Diante de tal situação, como proceder? Eu estava no meio do centro de um furacão e não sabia que caminho seguir para a realização da pesquisa.

Naquele momento, a análise teórica e o tema Educação Ambiental estavam fora da agenda dos professores e alunos. Todos eles estavam envolvidos até o pescoço na resolução política da questão da devolução dos professores dos Laboratórios de Ciências e Informática da escola. Como membro do grupo, fui diversas vezes convocada para reuniões de avaliação e planejamento, além de outras de articulação com políticos e outras lideranças/funcionários (Promotora de Educação do Ministério Público e Presidente do Conselho de Educação do DF) que poderiam interceder pela escola junto ao GDF.

Como eu estava preparada para gravar durante a observação participante com o propósito de realizar um vídeo institucional sobre o OV, eu pude registrar todo o movimento da escola. Foram muitas horas de gravação, entre acontecimentos políticos e algumas situações vivenciais de EA do currículo da escola.

A intensidade do movimento só diminuiu em setembro. Ali eu poderia simplesmente parar, vez que meu tempo de coleta havia se encerrado e partir para a análise e a interpretação dos dados. Porém, eu tinha bem claro que, se eu não realizasse a coleta de informações mais específicas sobre o OV naquele momento, dificilmente eu poderia realizá-la depois. A devolução de professores desorganizava de certa maneira um grupo. Com essa preocupação, passei mais dois meses, coletando informações como observadora participante no curso de formação para os alunos novos do grupo de base do OV (as quartas-feiras), realizando entrevistas com alunos e professores e registrando em foto e vídeo as principais ações ambientais da escola.

Esperava encontrar os ex-alunos representativos do OV no encontro de Ex-alunos, em setembro. Como o encontro aconteceu muito próximo do Rock CEAN, ainda durante os conflitos, houve falha na divulgação e a presença foi fraca. Não pude encontrar os alunos (15) que eu selecionara para a pesquisa. Para resolver essa questão contei com uma ajuda inesperada, a internet⁹. Nossa interação foi muito mais via MSN, Orkut e Skype (espaços virtuais de relacionamentos e interação). Procurei a relação de endereços eletrônicos, enviei 12 mensagens, duas retornaram com erro, dez

⁹ Para minha surpresa, uma das ex-alunas selecionadas para a pesquisa respondeu da Alemanha.

responderam e sete fizeram o relato. Mantivemos algumas conversas virtuais para a complementação das informações.

Com os professores entrevistados a internet também foi uma ferramenta importante, com ela pude, ao mesmo tempo, ir analisando os dados e solicitando as informações e avaliações complementares. Também pude cruzar as informações recolhidas nos documentos, nos relatos, nas entrevistas e na interação com os professores no espaço virtual, ir ajustando as memórias coletivas.

Essa fase de coleta e organização foi até dezembro, mês em que deveria estar apresentando o relatório final da pesquisa. Em novembro solicitei adiamento da defesa para março e dei início à interpretação dos dados, a análise e a escrita do relatório.

4.2 Análises - E agora, como analisar e registrar todos os acontecimentos e descobertas com a densidade necessária e cumprir os objetivos da pesquisa? Alguns acontecimentos eu fui descrevendo e analisando o mais próximo possível da sua realização, tentando captar a energia, mas sempre novas informações surgiam, o que demandava novas inclusões no texto. Fui registrando os momentos e, ao final, a tarefa maior foi tentar juntar todo o mosaico construído.

Para completar, a minha licença para estudos terminou em dezembro de 2008, então, a partir do final desse mês, tive de voltar a trabalhar 40h/semana. Toda a minha história na escola e o fato de estar pesquisando experiência prática não foram suficientes para garantir o meu retorno à escola. Perdi minha vaga no CEAN, por causa da licença para estudos, e fui lotada em outra escola de Ensino Médio (o GISNO). Foi estranho e desanimador iniciar o ano letivo de 2009 longe da experiência em que estava envolvida desde o início (há 14 anos) e que continuava analisando nessa pesquisa. A realidade superou todas as previsões. Desanimada e sobrecarregada, ao final da primeira semana de aulas eu pedi transferência para a periferia (Planaltina) onde morava para fugir do “rush” na estrada. Acabei na periferia da periferia (Vila Pombal - Buritis II) numa escola situada em área de risco em meio a intensos conflitos. A partir daí, dentro do tempo que dispunha para completar a pesquisa tive de fazer mais alguns recortes.

A onda de informações quase me afogou como me alertara a professora da banca simulada de qualificação. Meu relato da experiência, um exercício de “psicanálise” individual, foi uma aventura. Afinal, foram 14 anos de registro de memória. Considerei a idéia de reescrevê-lo em capítulos, por fases, cheguei a separar as fases, mais ao final, decidi por um relato mais objetivo e compartilhado.

A riqueza de informações de que dispunha tinha que caber nessas condições relatadas. Ao analisar o material, o conteúdo foi surgindo e se impondo. Algumas idéias

que poderiam dar uma forma mais bonita, acrescentar informações significativas e facilitar a compreensão da experiência tiveram que ser deixadas de lado ou ficaram meio incompletas. Seguem como sementes de criação para o futuro. Por fim, com a prioridade para o relatório de pesquisa, tive de deixar a edição do vídeo para outra oportunidade. Com todo o material filmado e organizado não será difícil realizá-lo mais adiante.

Outra questão que cabe destacar é que um estudo de caso não necessita de um referencial teórico fechado e consistente no início. Somente nessa fase de análise final é que se dá a necessidade de aportes teóricos referenciais consistentes. Avalio agora que deveria ter ido mais cedo para o campo.

4.3 Escrita implicada - Na elaboração do relatório lembrei-me de algumas orientações destacadas no projeto: será que consegui explicitar e assumir na análise final os fundamentos da pesquisa?

Num estudo de caso o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações, mas deve explicitar os fundamentos da pesquisa e assumi-los na análise e interpretação dos dados, sob pena de ficar na constatação do óbvio ou no reforço do senso comum. (ANDRÉ, 2005, p.35)

Outro dilema apareceu: como escrever ao mesmo tempo para a academia e para o grupo de professores da escola?

(...) é extremamente positivo que o estudo de caso tenha uma preocupação especial com o leitor e que se posicione sobre a problemática estudada. Já que o pesquisador detém as informações coletadas, que lhe possibilitam tomar um posicionamento sobre o caso, ele tem obrigação de declará-los, sob pena de não se comprometer com a problemática da pesquisa nem com os resultados, o que seria lamentável. (ANDRÉ, 2005, p. 35)

Para Hess (2005) a escrita é central e deve ser direcionada a um tipo leitor definido, também é importante que os pesquisadores aprendam a produzir textos que sejam difundíveis. Ele faz observações pertinentes quando da produção da escrita:

“A escrita tem sentido para mim porque ela circula na comunidade de seu autor, que o lê e comunica suas reações.” (...) “Preciso sentir que meus textos têm uma utilidade social de vizinhança. E me pergunto se não é importante que todo pesquisador tenha consciência de que ele necessita definir para quem escreve.” “Quando escrevemos, não podemos nos impedir de pensar que o nosso trabalho será útil a outros. Essa dimensão é essencial em disciplinas como a sociologia, a psicologia social ou as ciências da educação. Produzir uma obra comporta uma dimensão coletiva.” (HESS, 2005, p.68)

Relatar, sistematizar, registrar e analisar a experiência provocou uma prática pedagógica dialética. Conversando e produzindo os registros, organizando os materiais,

os professores puderam refletir sobre a própria prática. Essa reflexão retrospectiva provoca revisão de conceitos e possibilidades que podem abrir perspectivas pedagógicas. Esse aprofundamento teórico reflexivo sobre o próprio fazer pedagógico e as relações que estabelece na escola são a parte mais importante de um processo de formação de professores. Presságio.

A serpente marinha da formação dos docentes, caçula de seu irmão mais velho – o legendário monstro do Lago Ness –, é igualmente tão difícil de entrever quanto o seu emprego efetivo. (ARDOINO, 2003, p.68)

4.4 Registro prático da experiência - Além do relatório acadêmico desta pesquisa, ao longo da coleta de dados, para a organização do material coletado, fui construindo um site¹⁰ com os registros mais importantes do projeto OV e de das atividades de EA da escola. Um espaço virtual que se pretende mais participativo no futuro. O objetivo foi facilitar a interação, o registro dos processos e dos resultados de cada área – atividade – oficina – projeto – pesquisa. Espero que esse meio também possibilite a interação e a continuidade dos trabalhos até mesmo se os professores estiverem em escolas diferentes. Visão de futuro.

¹⁰ O endereço do site do Oceano Verde: <http://sites.google.com/site/oceanoverdedf/>

PARTE III – Ondas de ligação – Referencial teórico

1. A QUESTÃO AMBIENTAL

“O progresso não está na contínua complicação ou mudança tecnológica, mas na compreensão do mundo natural, que permite recuperar a harmonia e a beleza da existência nele, com base no seu conhecimento e no respeito por ele.” (MATURANA, 1998, p.35)

Há algum tempo percebemos que a palavra “desenvolvimento” vem sendo usada como meta, explicação e justificação para ações de toda natureza, principalmente nas atividades comerciais e políticas, e, inclusive, no campo pessoal e profissional. Desde o século XIX, ela se constituiu em tema ideológico ligado a uma visão específica de mundo que precisamos compreender.

As grandes invenções tecnológicas que se verificaram a partir das descobertas científicas do final do século XVIII propiciaram um crescimento econômico sem medida. A antiga sociedade rural se deparou com um novo modelo de organização e com um arsenal de produtos industriais que não correspondia a sua característica original e nem a sua capacidade de consumo. Sua adaptação a essa nova situação era compreendida como “progresso”. As expansões e conquistas imperialistas do final do século XIX e início do século XX e os conflitos que se sucederam, ao longo do século, tiveram palavras como “progresso”, “crescimento” e “desenvolvimento” como sentenças ideológicas.

“O progresso era identificado com a própria marcha da história humana e impulsionado pelos desenvolvimentos da ciência, da técnica, da razão. A perda da relação com o passado era substituída, compensada pelo ganho da marcha para o futuro. A fé moderna no desenvolvimento, no progresso, no futuro havia se espalhado pela Terra inteira.” (MORIN, 2005. p.75)

Após a crise econômica de 29, onde o mundo esbarrou na superprodução, o foco do crescimento econômico se transferiu um pouco da produção, para a sociedade, para o consumo, para o humano. Para manter e aumentar os padrões de consumo do mundo desenvolvido, o resto do planeta, o dito Terceiro Mundo, teve que ser acionado de forma diferenciada. Intensificou-se a exploração dos recursos, a transferência dos parques industriais clássicos e a propaganda como meio de divulgação do modelo ideal de “vida” que o primeiro mundo representava.

O triunfo capitalista consagrado no período do pós-guerra devido ao processo de reconstrução, ao terror das armas poderosas e à intensa produção tecnológica seguiu “naturalmente” orientando os caminhos na política e na economia.

A expansão territorial e o progresso foram sendo substituídos, no período da guerra fria¹¹, por expressões como “crescimento” e “desenvolvimento”. Surge um novo discurso que se apresenta como “a *‘chave dos problemas humanos: o crescimento econômico, que se poderia se realizar sem dificuldade graças aos novos métodos de regulação da demanda e as taxas de crescimento do PNB por habitante’*”. (CASTORIADIS, 1987, p.136)

A reorganização do mundo para se adaptar a essa “nova” realidade gerou inúmeros problemas socioambientais decorrentes da alteração dos modelos originais de organização que constituíam as sociedades, principalmente no mundo subdesenvolvido.

A compreensão da insustentabilidade dessa organização começou a aparecer em alguns setores da sociedade já na metade do século XX. A década de sessenta trouxe os primeiros conflitos em massa decorrentes da compreensão dessa nova “ideologia” de poder. Esse movimento se concentrou primeiramente nos estudantes secundaristas e universitários. Como consequência, se constitui a partir daí, uma nova classe de intelectuais e de políticos, além de opções econômicas alternativas, que se constituirão nos núcleos da militância e da resistência. As críticas ao sistema crescem a partir daí.

O sistema social estabelecido começou a ser criticado (...) porque ele se preocupava apenas com o crescimento (...) – um crescimento de tipo determinado, com um conteúdo específico, que acarretava determinadas consequências humanas e sociais. (CASTORIADIS, 1987, p. 136.)

Essas novas críticas e denúncias somadas às primeiras imagens que eram divulgadas, via satélite, com a dimensão física do planeta e a degradação em curso, marcam o início dessa questão que chamamos ambiental porque retrata a intenção e a ação humana no ambiente físico, tornando visível o que antes era dedução, suspeita.

A desertificação em expansão, a fome epidêmica e endêmica em diferentes partes do planeta, principalmente: as imagens da África, os derramamentos de óleo, a poluição da atmosfera, os efeitos da utilização dos agrotóxicos nas plantações, os desmatamentos gigantescos das áreas de florestas, entre outros, foram os primeiros sinais visíveis da insustentabilidade do modelo de desenvolvimento que se expandia pelo mundo. A grande crise da energia, diga-se do petróleo, no início da década de 1970, serviu para provocar a consciência da finitude dos recursos naturais e da capacidade de regeneração do planeta Terra.

¹¹ Designação atribuída ao período histórico de disputas ideológicas e estratégicas, marcado por conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, que se materializavam na intensa produção bélica e em conflitos secundários pelos países do mundo, desde o pós-guerra até a extinção da União Soviética em 1991.

“O século XX ao mesmo tempo criou e partiu em pedaços um tecido planetário único; seus fragmentos se isolam, se eriçam, combatem entre si e tendem a destruir o tecido sem o qual não teriam podido existir nem se desenvolver.” (MORIN, 2005, p.74)

Começava-se a se perceber que o preço a se pagar pelo crescimento econômico alcançado e concentrado nas mãos de poucos era imenso, planetário, e que já afetava a totalidade da população terrestre e até mesmo as futuras gerações. Os efeitos ameaçavam grupos específicos, diretamente, e de maneira geral, a todos, era uma ameaça à vida no planeta. Os danos evidenciados na biosfera levaram a compreensão da unidade do planeta Terra. A ausência de fronteiras para os danos ambientais nos alertou para a nossa condição física, humana, nossa condição natural. A gravidade dessa situação é bem definida por Morin:

(...) tudo oscila a partir dos anos 1970.
O futuro radioso naufraga (...)
As balizas rumo ao futuro desapareceram.
Os futurólogos não predizem mais e alguns encerram suas atividades.
A nave Terra navega na noite e na neblina. (MORIN, 2005, p.76)

Temos assim, no início dos anos setenta, um esforço concentrado em ampliar a qualidade de vida, no sentido de preservação da vida, que começa a se configurar como preocupação social, política e econômica em diferentes países.

Encontros, congressos, conferências, começaram a ser realizados pelas instâncias sociais e pelos estados, na tentativa de encontrar soluções para os problemas ambientais. Diferentes organizações foram constituídas e setores governamentais foram criados. Todo esse movimento segue se constituindo numa sinergia positiva que, lentamente - visto que já dura quase quarenta anos, busca soluções para essa questão.

A discussão se deu inicialmente a partir da análise do modelo de desenvolvimento do mundo ocidental, que se estendia aos demais países, caracterizado a partir dali, como predatório, excludente e insustentável. Em decorrência, aos indicadores econômicos foram introduzidos indicadores sociais (renda, saúde, educação...), mais numa perspectiva de aumento de custos e rendimentos que de uma melhoria na qualidade de vida. O índice de desenvolvimento humano jamais ocupou a centralidade das decisões econômicas. O meio ambiente passou a se constituir em mais uma riqueza, um recurso. Era fundamental englobar o custo ambiental no custo final dos produtos e determinar a quem caberia o custo da degradação ambiental.

A tônica das discussões dos primeiros encontros internacionais para a solução dos problemas ambientais se concentrou no que se pode resumir em duas frases; “*não ao crescimento*” ou “*crescimento zero*”, para não atingir os limites físicos do planeta,

como se estabilizar os índices econômicos interrompesse os efeitos provocados na biosfera até então.

Essa conclusão ampliou e polarizou a discussão: nos encontros sociais se discutia a qualidade de vida e a distribuição da riqueza enquanto que nos encontros oficiais das nações cada uma defendia seu “direito de crescer”. Em trabalho apresentado no “Colóquio sobre o Meio”, em junho de 1972, em Estocolmo, Josué de Castro já denunciava:

Ouvem-se gritos de alarme condenando o crescimento da população, a poluição do ar, dos rios e dos mares e a degradação do patrimônio animal e vegetal das regiões mais desenvolvidas do mundo; mas isso revela uma visão limitada do problema, já que o clamor se refere apenas aos efeitos diretos da expansão econômica, enquanto deixa na sombra e reduz ao silêncio a insidiosa ação indireta do desenvolvimento sobre a totalidade dos grupos humanos. E é evidente que esta ação indireta é mais determinante que a ação direta. (...) O subdesenvolvimento representa um tipo de poluição humana localizado em alguns setores abusivamente explorados pelas grandes potências industriais do mundo. (JOSUÉ de CASTRO apud GONÇALVES E FERNANDES, 2000. p.117)

Como equalizar uma situação de desigualdade? Como concordar em ser eternamente subdesenvolvido? Como abrir mão de um poder que me beneficia? Como posso dominar e acumular riquezas? Como conciliar o crescimento sem fim à limitação física da Terra? Essas e outras questões se sobrepõem a outras que envolveriam, verdadeiramente, o desenvolvimento do homem e de suas potencialidades. A questão ambiental é, principalmente, uma questão política, uma questão de poder.

Por toda parte se sente que não nos dirigimos a um futuro radioso e nem mesmo a um futuro feliz. (MORIN, 2005, p.77)

Para Castoriadis (1987), essas questões estão interligadas e relacionadas à organização da sociedade no Brasil e no mundo e às concepções de mundo que orientam a sociedade ocidental, desde o século XIV e que serviram de base para a conquista do mundo. Para ele, “desenvolvimento”, “economia”, “racionalidade” são apenas alguns dos termos que podem designar este complexo de idéias e de concepções, que em sua maior parte permanecem não conscientes, tanto para políticos como para os teóricos. (p.140)

O autor considera que o termo, *desenvolvimento*, substituiu os termos “progresso”, “expansão” e “crescimento”, quando ficou evidente que esses termos não se constituíam propriedades específicas de todas as sociedades. Em síntese, o Ocidente se concebia como modelo, com sua capacidade de crescer indefinidamente, enquanto nos outros países, definidos como “menos maduros”, o problema era a existência de

“obstáculos ao desenvolvimento”. Ele destaca os três obstáculos principais que se constituem a essência da dominação econômica e cultural:

Primeiro - a ausência de crescimento se devia à ausência de crescimento (processo autocatalítico) – Assim as injeções de capital estrangeiro e a criação de “pólos de desenvolvimento” eram condições necessárias. Em outras palavras, o essencial era importar e instalar máquinas.

Segundo - Os homens que fazem funcionar as máquinas precisam possuir qualificações apropriadas – Assim, a “assistência técnica”, a “formação técnica” e a aquisição de qualificação profissional tornaram-se moda.

Terceiro: Ausência de uma classe de “classe de empresários”. Os “países em via de desenvolvimento” estavam repletos de pessoas que não estavam “em via de desenvolvimento” – Assim, era “fundamental” se modificarem ali, as estruturas sociais, as atitudes, a mentalidade, as significações, os valores e a organização psíquica dos seres humanos, seria preciso uma transformação global. O Ocidente fornecia então o “*modo de vida apropriado a todas as sociedades humanas*”- Assim, “naturalmente” os países “subdesenvolvidos” ou “em via de desenvolvimento” procuraram adotar esse “modelo de sociedade” – mesmo sem a mesma “base” econômica. A consequência disso foi à crise das “políticas de desenvolvimento” que desencadeou uma crise bem mais ampla: a desagregação interna dessas nações. (p.139)

A desconstrução do “mito do desenvolvimento” como significação imaginária social, passa pela compreensão do significado de desenvolvimento. Segundo Castoriadis (1987), “um organismo se desenvolve à medida em que progride em direção a sua maturidade biológica.” (p.142) Ele vai buscar explicações em Aristóteles: “A natureza é fim” (*télos*). Não pode haver desenvolvimento sem um ponto de referência, um estado definido que deve ser atingido; e a natureza fornece, para todo ser, um estado “final” desse tipo. (idem)

(...) o progresso não está assegurado automaticamente por nenhuma lei da história. O devir não é necessariamente desenvolvimento. O futuro chama-se doravante incerteza. (MORIN, 2005, p.78)

Qual seria a norma para regular o desenvolvimento? A resposta estaria em definir desenvolvimento de que? Ou de quem? Qual seria a norma do desenvolvimento do ser humano? O homem é ao mesmo tempo um ser natural e social. As normas que regulam seu desenvolvimento, por conseguinte, devem considerar esses dois estados: Natureza e Sociedade. A crise em que nos encontramos nos remete a questionar a natureza do homem e a natureza da sociedade. Em que se fundamenta a razão que orienta o desenvolvimento? Qual seria a sua natureza?

A história, segundo Castoriadis reúne elementos que explicam e justificam o triunfo dessa “Razão Ocidental”, que se espalha pelo mundo:

[...] o interesse obsessivo e crescente pelas invenções e descobertas, a progressiva dissolução da representação medieval do mundo e da sociedade, a Reforma, a passagem “do mundo fechado ao “Universo infinito”, a matematização das ciências, a perspectiva de um “progresso indefinido do conhecimento” e a idéia de que o emprego apropriado da Razão é condição necessária e suficiente para que nos tornemos “senhores e possuidores da Natureza” (Descartes). (CASTORIADIS, 1974, p. 144)

Para explicar essa situação o autor destaca dois fatores fundamentais: a emergência da burguesia, a partir do século quatorze, sua expansão e sua vitória final são acompanhadas pela difusão de uma nova “idéia”, a idéia de que *o crescimento ilimitado da produção e das forças produtivas é, de fato, o objetivo central da vida humana*. Esta idéia é o que Castoriadis define como *significação imaginária social*. A ela correspondem novas atitudes, valores e normas, uma nova definição social da realidade e do ser. De agora em diante o que conta é o que pode ser contado. Não há limites para os poderes e as possibilidades da Razão. Todos os limites, onde quer que se apresentem, têm um valor negativo e devem ser ultrapassados. (CASTORIADIS, 1974, p.144-145) Chegamos desse modo a situação presente. Foi assim finalmente, que o *desenvolvimento* foi identificado como um crescimento indefinido. A crise atual é também a crise desses valores e dessas significações imaginárias.

As **significações**, [...] nos termos em que as apresenta Castoriadis, são significações operantes, ou seja, não têm necessidade de ser explicitadas nos conceitos ou nas representações para existirem, antes pelo contrário, agem na prática e no fazer da sociedade considerada como sentido organizador do comportamento humano e das relações sociais, independentemente de sua existência para a “consciência” da sociedade. **São “metáforas” em ato nas práticas sociais ou organizacionais efetivas**, muito antes de serem identificadas pelo pensamento crítico, pela racionalidade. (CÓRDOVA, 2004, p. 33. Grifo nosso)

Assim, fica cada vez mais claro o fato de que as instituições que reproduzem essas significações imaginárias (a lei, a educação, a família, os valores...) sofrem um brutal abalo na realidade efetiva devido à crise do modelo. Esse abalo, por sua vez, deve-se, essencialmente, à luta que os homens que vivem sob o sistema travam contra esse mesmo sistema – o que equivale a dizer: que as significações imaginárias são cada vez menos aceitas socialmente. Este é principal aspecto da crise do desenvolvimento.

Só existe um tipo de desenvolvimento, o desenvolvimento do homem. Assistiremos nos anos futuros ou a integração econômica do mundo ou a

desintegração física do planeta. Os ingredientes da paz são: o pão e o amor. (JOSUÉ DE CASTRO, 1972)

A crise ambiental limitou-se a tornar manifesto o que sempre foi verdade: um “estado apropriado” do meio ambiente não é um “dom gratuito da natureza”, tampouco é um “bem” para o qual se poderia fixar um “preço”. O que está em questão não é simplesmente “capitalismo”, mas a “racionalidade” da economia. Pois as idéias que fundamentam a questão, se aplicam, na mesma medida, às economias “nacionalizadas” e “planificadas”. (CASTORIADIS, 1974, p. 145) Talvez não seja difícil compreender por que a economia é o reino e paradigma da “racionalidade” nos assuntos humanos. O investimento está intimamente ligado ao tempo. Nele, passado, presente e futuro são postos em relação. Assim, decisões relativas ao investimento jamais podem ser “racionais”, não apenas “o futuro é incerto”, mas o presente é desconhecido. (idem, p 145-146) No início dos anos de 1970, já se afirmava:

A economia converteu-se em tal servidão que absorve quase a totalidade da política exterior. [...] Ela tende a absorver toda a ética e a assumir uma posição mais importante que todas as demais considerações humanas. Ora, é evidente que essa é uma evolução patológica, que possui, naturalmente, muitas raízes, mas uma de suas raízes perfeitamente visíveis está nas grandes proezas da tecnologia moderna em matéria de transportes e comunicações. (SHUMACHER, 1973, p.62)

O sistema tecnológico de uma sociedade não pode ser separado daquilo que essa sociedade é. Nenhuma “conquista” técnica importante está livre da possibilidade de ser utilizada de maneira diversa da que foi originalmente especificada, nenhuma está desprovida de efeitos colaterais “indesejáveis”, nenhuma deixa de interferir com o restante. A partir da visão da Terra azul, vista da Lua, os cientistas contemporâneos começam a dar-se conta do verdadeiro estado das coisas, que o Universo é uma entidade única e unitária. Os problemas ecológicos de outra maneira nos obrigam a reconhecer que a situação é similar no que diz respeito à técnica. Também neste caso, quando se ultrapassam certos limites, não se pode considerar que a separabilidade seja auto-evidente; esses limites permanecem desconhecidos até o momento em que a catástrofe surge como ameaça. Nós agimos como se o fato de não nos preocuparmos com os possíveis resultados do que fazemos fosse “pleno de sentido”. Em outras palavras: embora nos tenha sido dado um tempo linear e um horizonte temporal infinito, nós agimos como se o único intervalo de tempo significativo fosse o de alguns anos à frente. O que se considera característica específica dos adolescentes é regra geral: a fixação no presente. “Existem três tempos: o presente do passado, o presente do presente, o presente do futuro.” (SANTO AGOSTINHO apud MORIN, 2005, p.109)

Não há, na verdade, suficientes “sinais dos tempos” indicando que é preciso dar uma nova partida? (SHUMACHER, 1973, idem, p.67)

A globalização, segundo Milton Santos (2000) é o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. Ele enfatiza a convicção do papel da ideologia na produção, disseminação, reprodução e manutenção da globalização atual: “Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido.” (p.14 -17). E também orienta:

Nossa insistência sobre o papel da ideologia deriva de nossa convicção de que, diante dos mesmos materiais atualmente existentes, tanto é possível continuar a fazer do planeta um inferno, conforme no Brasil estamos assistindo, como também é viável realizar o seu contrário. Daí a importância da política, isto é, da arte de pensar as mudanças e de criar as condições para torná-las efetivas. (MILTON SANTOS, 2000, p. 14)

Esse conhecimento pode nos ajudar muito, em nossas adversidades presentes, se ele nos tornar capazes de denunciar e destruir a ideologia racionalista. Isso nós podemos fazer se não renunciarmos ao pensamento e à responsabilidade, se considerarmos a razão e a responsabilidade na perspectiva apropriada, se formos capazes de reconhecer nelas criações históricas do homem. Pois a crise atual avança rumo a um ponto no qual, ou seremos confrontados com uma catástrofe natural ou social, ou então, estabeleceremos novas formas de vida social que tenham um sentido. O que podemos fazer é destruir os mitos, o mais formidável obstáculo no caminho de uma reconstrução da sociedade humana. (Castoriadis, 1974, p.147)

Essa é a “questão ambiental”, que Morin define como “agonia planetária”: “A crise [...] de uma humanidade ainda incapaz de se realizar enquanto humanidade [...] um estado trágico e incerto em que sintomas de morte e de nascimento lutam e se confundem. Um passado morto não morre, um futuro nascente não consegue nascer.” (2005a, p.97)

E todos ergueram suas taças ao futuro. Não, não se converteram à Ciência apenas para terem um novo método de conhecimento e investigação. É que acreditavam que a investigação e o conhecimento vinham grávidos de esperanças. E era por este filho prometido que se faziam brindes: o progresso da Ciência traria consigo a expansão da felicidade. E da bondade, é claro. O corpo tinha razões para se alegrar. Finalmente a dor seria conquistada e o prazer reinaria, supremo (...)... A promessa virou maldição, (...); de alegria para o corpo a Ciência transformou-se em sua tristeza. Ela é, hoje, o maior perigo para a sobrevivência da humanidade. É que a morte paga mais... (RUBEM ALVES, 1988, p. 29)

2. EDUCAÇÃO E ESCOLA – Lócus de conhecimento

Nessa aventura epistemológica, o limite do pensável não está nas margens da filosofia, mas no horizonte infinito no qual navega o ser impulsionado pelo seu desejo de saber. (LEFF, 2004, p. 31)

Nesse início de século, perguntas como: o que é educação? E, o que se pretende com a educação? Ainda trazem respostas tão diversificadas e tantas vezes contraditórias que ilustram o impasse que a caracteriza como instituição. Retrato da sociedade de classes e dos embates que se travam nesse jogo de interesses, que se realiza num tabuleiro dinâmico e de dimensões globais, essa instituição comporta diferentes visões e organizações que surgem para atender as diferentes demandas. Essas múltiplas dimensões influenciam e dificulta a construção de uma nova epistemologia que possa significar, ou pelo menos indicar, o farol que ilumina o fim do túnel do labirinto em que nos encontramos como humanidade.

Falar de educação nesse quadro é transitar num terreno pantanoso e inseguro onde cada momento pode significar vitórias e desesperanças numa aventura que pode representar a nossa transcendência, a nossa passagem e/ou nossa permanência nesse universo.

Nesse jogo, que não se realiza em torno de ideais nobres e universais, mas em torno da necessidade de acumulação imposta pelos sistemas econômicos que conduzem os movimentos da sociedade; parece que muitos participantes jogam dopados, vendados ou cegos, sem perceber os limites do campo, sem questionar as regras estabelecidas e sem reconhecer, por vezes, nem seu time, nem o que representa a vitória e o troféu. A economia segue sua evolução patológica, enraizada nas tecnologias modernas, atualmente identificadas nas novas tecnologias da informação e das comunicações, ela absorveu a política e a ética, assumindo a posição mais importante entre todas as demais considerações humanas, exatamente como previra Shumacher (1973), (Castoriadis (1974), Morin (1975), Milton Santos (2000) e outros.

Na base da atual lógica do capitalismo, lógica da exploração e da exclusão, já tão “*naturalmente*” incorporada nos discursos neoliberais, descansa a crença de que a enorme disparidade na distribuição das riquezas e da produção entre os homens é coisa natural. Em decorrência desta, segue a outra: que a evolução do conhecimento, compreendido como a aplicação de tecnologias modernas, pode solucionar a qualquer momento os grandes problemas socioambientais que se apresentam.

A naturalização desse discurso isenta o coletivo, a sociedade, e transfere a responsabilidade para o campo individual. Assim, cada um deve “*lutar*” e “*competir*” para alcançar um lugar melhor nessa escala de valores: mais poder econômico e mais

conhecimento científico. A Educação é vista então como possibilidade de alcançar os níveis mais altos dessa escala. Compreendida como uma instituição isolada é, também, muitas vezes, responsabilizada pelas mazelas sociais que afligem a sociedade.

Nessa mesma lógica reducionista, a escola, como locus de materialização de uma educação básica, deixa de servir a sociedade, deixa de lado os problemas coletivos, e passa a considerar como objeto o indivíduo isolado, promove a competição, a conquista individual, reproduzindo o modelo atual insustentável de sociedade. É uma educação conservadora e comportamental há muito tempo criticada:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo dessa ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 1996, p.22)

Essa compreensão justifica o quadro pedagógico que encontramos nas escolas onde a competição é elevada ao patamar mais alto e de lá comanda todos os espaços educativos, a começar pelo processo determinante das diferentes estruturas, a avaliação. A visão da luta pela sobrevivência do mais apto está sem dúvida generalizada, impregna a escola com as suas lutas pelo primeiro lugar ou a melhor nota, pela aprovação no vestibular e pelos resultados em gincanas e avaliações nacionais. A competição aparece em cada programa de televisão. A idéia é “vencer” os outros, ainda que a batalha seja fútil, e os resultados ruins para todos.

Dentro dessa lógica, ingênua e descontextualizada, acredita-se realmente que os alunos “mais educados” (com mais informação, conhecimentos retidos) promoverão as mudanças sociais necessárias (educação para o futuro, formando o homem do futuro); ou ainda que um número cada vez maior de pessoas “educadas”, conseqüentemente, alcançará sucesso profissional e terá acesso aos bem produzidos, produzindo uma natural distribuição de renda em longo prazo.

Para muitos professores, o sucesso de dez, num universo de quarenta (25%), é justificável e compreendido como reflexo natural das condições sociais da sociedade. O sucesso de trinta nesse mesmo universo (75%), chega a ser comemorado e compreendido como o necessário caminho qualitativo para as mudanças sociais que se pretende, ignorando o efeito nefasto da exclusão e, inclusive, e mais significativamente, a enorme parcela populacional que não está inserida nesse jogo. Justifica-se com isso, o

conteúdismo, a seleção a priori de conteúdos, tanto para professores quanto para os alunos; e a forma bancária de educação, destacada por Paulo Freire, para quem,

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 1981, p. 77)

Seguimos então, aguardando os “lucros” desse depósito de conteúdos.

Essa educação conservadora explica o trabalho isolado do professor, a verticalidade do processo, a organização linear (disciplinar) dos currículos, a dificuldade de trabalhar de forma interdisciplinar e de compreender e incorporar os conceitos de transversalidade e transdisciplinaridade tão fundamentais para uma nova postura educativa. Um currículo linear cheio de grades prende a potencialidade criativa do professor que segue praticando o ensino sem significação social herdado do nosso passado colonial. Assim, o fundamental vira apêndice de um velho receituário descontextualizado e pretensamente neutro, que vai delineando um perfil social descomprometido com as mudanças necessárias e urgentes do ponto de vista socioambiental.

Para o sistema, o sucesso é avaliado como o menor custo de produção, daí a ênfase quantitativa observada nos instrumentos de avaliação, nas condições de trabalho dos professores, na falta de apoio, e até mesmo a desarticulação de experiências qualitativas que surgem nas escolas. Mesmo incorporando discursos de modernidade induz às velhas práticas pedagógicas criando as armadilhas paradigmáticas curriculares, compreendidas como as contradições entre o discurso pedagógico e a prática administrativa. Critérios de “eficiência”, “demanda”, “enxugamento”, “qualidade”, “aceleração”, “universalização”, “flexibilidade”, “liderança” e outros, importados do mercado, são implantados sobrepondo-se a autonomia local.

Nos últimos quarenta anos se produziu intensamente conhecimentos pedagógicos estruturantes para uma “nova” educação, de uma educação crítica, construída sobre análises sociais e políticas dessa educação conservadora que ainda predomina nas escolas brasileiras. O registro desse movimento já foi em parte incorporado aos documentos pedagógicos legais, porém, ainda não foi, de fato, implementado em nível sistêmico, nem tampouco, os atores sociais dele se apropriaram. Não se lê nem se faz o que se escreve. Em que pese os inúmeros discursos e até brilhantes tentativas pontuais de transformação desse modelo de educação a realidade que se apresenta é incipiente. Paulo Freire há muito tempo anunciou:

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.” (1981, p.33)

Conservar e mudar têm se constituído, ao longo da história da educação, o cerne da discussão. A dificuldade decorre da incompreensão do que se deve conservar e o que se deve mudar. Somos filhos da ordem, uma ordem imposta e artificial. Essa dificuldade resulta de uma visão reduzida da realidade, nublada principalmente em seus aspectos políticos, econômicos e sociais, que seguem orientados pelos mitos. Segundo Castoriadis:

(...) a psique humana não pode viver fora de um mundo de sentido [...] A razão busca estabelecer relações lógicas. A própria sociedade nada mais é do que a instituição de sentido, sob a forma de significações imaginárias sociais. (...) Assim, por meio dessa fabricação social do indivíduo, a instituição submete a si a imaginação singular do sujeito e, em regra geral, só a deixa manifestar-se no e pelo sonho, pela fantasmática, pela transgressão ou pela doença. (1999, p.277)

É esse o quadro que se apresenta e a realidade extrapola as previsões.

O ponto de partida para uma transição é a constatação do que se tem e do que se quer. No Brasil, precisamos estabelecer claramente o que queremos da educação. Mas, como estabelecer o que queremos da educação sem um projeto claro de país? Temos vários Brasis se digladiando a sombra de um mercado global determinado e faminto. Maturana, citando o exemplo do Chile, ilustra essa nossa contraditória realidade:

Os jovens estão agora, implícita ou explicitamente, sendo forçados pelo atual sistema de educação a se formar para realizar algo que não está declarado como um projeto nacional, mas que se configura como um projeto nacional fundado na disputa e na negação mútua, sob o convite à livre competição. (...) fala-se de livre competição (...) como a uma grande deusa, (...) que abre as portas para o bem estar social, ainda que de fato, negue a cooperação na convivência, que é o que constitui o social. (1998, p.14)

Lá, como no Brasil, os estudantes se encontram no dilema de escolher entre dois mundos distintos: competir no mercado global profissional ou participar ativamente da vida social canalizando sua natural rebeldia para a construção de uma nova realidade social, mais justa e equilibrada. Propósitos inconciliáveis porque entrar na competição é se preparar para participar “num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: mercado da livre e sadia competição.” “A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico.” (MATURANA, 1998, p.12-13)

Essa decisão, antes colocada apenas aos jovens no Ensino Médio, hoje se verifica no início da escolarização, onde pais, um tanto indecisos e inseguros, buscam desde cedo definir a trajetória profissional dos filhos, na escolha e na manutenção de colégios particulares, mesmo sem condições econômicas para sustentar tal decisão. Essa exigência do mercado orienta a sociedade contraditoriamente no sentido oposto ao que de fato aspira para a construção de um mundo mais justo. Essa contradição é central nesse grande debate sobre a educação que a sociedade precisa fazer. Atividade que não se dará separada da discussão do modelo de desenvolvimento e da organização da vida da própria sociedade, em todos os níveis.

É fato constatado que passamos por uma profunda crise social. Podemos reconhecê-la na escola, em cada fato, cada notícia, a cada momento nos sofisticados meios de comunicação. “O processo da crise é permanente, são crises sucessivas.” Trata-se de uma crise global, cuja evidência tanto se faz por meio dos fenômenos globais (migrações, mudanças climáticas, aquecimento global, poluição atmosférica...), como de manifestações particulares (violência, pobreza, depressão...). Talvez alguns ainda não a reconheçam como uma crise paradigmática, crise do modelo de racionalidade científica que vem orientando o conhecimento e a vida, mas, como nos esclarece Milton Santos, “Neste período histórico, a crise é estrutural. Por isso, quando se buscam soluções não estruturais, o resultado é a geração de mais crise. (Santos, M., 2000. p.35)

Boaventura Santos (2006) afirma que são muitos e fortes os sinais da crise desse paradigma dominante. Compreende também, que a crise não é só profunda como irreversível, que estamos a viver um período de revolução científica desde Einstein e a física quântica que não se sabe ainda quando acabará. Segundo ele, esses sinais nos permitem tão-só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário. Em que pese à pluralidade de condições que resultaram nessa crise paradigmática ele identifica os limites, as insuficiências estruturais como resultado do grande avanço no conhecimento que esse paradigma propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda. (p.40-41). Na atual era de globalização econômica, capitalista, Milton Santos define esses pilares como *a tirania do dinheiro e a tirania da informação*, mas acrescenta que *sem o controle dos espíritos seria impossível essa regulação pelas finanças*. (2000, p.35)

Nesse sentido, Boaventura Santos descreve o paradigma emergente dentro da perspectiva de que: a) todo conhecimento científico-natural é científico-social; b) todo o conhecimento é local e total; c) todo conhecimento é autoconhecimento; e, d) todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum porque, entre outras coisas, o senso comum faz coincidir causa e intenção. (2006, p. 61).

“Nós não podemos passivamente esperar o futuro, pois, assim, seremos esmagados por ele. O homem de hoje tem que criar o seu futuro. Já não podemos ficar como espectadores. Não podemos ser mais os homens de pensamento e de ciência, simples teóricos da acepção grega da palavra.”
(JOSUÉ DE CASTRO, 1972)

Apontando a educação como o principal recurso, o economista Shumacher anunciou no início dos anos setenta: *Know-how não é mais cultura do que piano é música*. (1973, p.73). Essas afirmações podem ser compreendidas como prenúncios de um novo paradigma. Talvez um paradigma cujos pilares sejam o homem e a humanidade.

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma de um conhecimento científico (o paradigma do conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, B., 2006, p.60).

Uma nova epistemologia vem se consolidando no cenário acadêmico a partir de novas teorias científicas que vem surgindo a partir da primeira metade do século XX. Elas trazem consigo pressupostos e macroconceitos que colaboram para a configuração de um novo paradigma capaz de promover uma transformação significativa na educação. Subjacente às raízes dos pensamentos quântico, biológico e complexo; estas sementes epistemológicas capazes de fundamentar o processo de construção do conhecimento, o desenvolvimento da aprendizagem, o conhecimento em rede, os processos auto-organizadores, a autonomia e a criatividade ainda não se constituíram em fundamentos do processo de ensino-aprendizagem. Ainda que importantes autores educadores tenham se dedicado a anunciá-las.

Nesta questão Morin contribui com a profundidade de sua análise antropológica trazendo o conceito de complexidade, para definir essa superposição e entrelaçamento de situações, essa pluralidade de acontecimentos interligados. *A complexidade é o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico*. (2005, p12) Essa teoria da complexidade subdivide-se em três princípios principais: o *dialógico* – que associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos; *recursivo* – os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos; *hologramático* – não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte.

Precisamos enfrentar essa complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la. O caminho segundo ele, não poderia ser menos complexo, seguindo as mesmas observações dos sistemas naturais que nos revelou a complexidade viu-se que

o caminho se constitui na auto-eco-organização, outro fenômeno extraordinariamente complexo que produz autonomia. A inteligibilidade do sistema deve ser encontrada, não apenas no próprio sistema, mas também na sua relação com o meio ambiente, e que essa relação não é uma simples dependência, ela é constitutiva do sistema. Um sistema aberto em interação com o ecossistema. (MORIN, 2005, p.22).

Ele propõe como tarefa educacional em todos os níveis, desenvolver um pensamento complexo (um pensamento aberto).

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto. (MORIN, 2000, p.207).

Para ele, a primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: “*Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia.*” (2000, p. 21). *Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril.* (idem, p.24) Trazendo argumentos ele afirma que,

(...) a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global. A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se imperativo da educação. (idem, p.24)

Nicolescu (2000) apresenta a transdisciplinaridade como possibilidade de integrar os diferentes conhecimentos e saberes sociais. Para ele, a *harmonia entre as mentalidades e os saberes pressupõe que eles sejam inteligíveis, compreensíveis e que esse caminho é contrário ao Big Bang disciplinar e a especialização exagerada* que caracterizam os atuais sistemas educacionais. Para alcançar essa complexidade, urge desenvolver um novo tipo de conhecimento, um conhecimento que promova a religação das partes, um conhecimento transdisciplinar. Como ele afirma: *uma coisa é certa: uma grande defasagem entre as mentalidades dos atores e as necessidades internas de desenvolvimento de um tipo de sociedade, sempre acompanha a queda de uma civilização.* (p.13-14) Contrariando a lógica, parece que esta tem sido a opção.

A transdisciplinaridade, conforme o prefixo “*trans*” indica, busca revelar o que está ao mesmo tempo *entre, através e além* de toda e qualquer disciplina; por meio dos pilares que a sustentam: a complexidade ambiental do mundo atual com seus diferentes níveis de realidade numa unidade construída pelo diálogo com os contraditórios. (NICOLESCU, 2000, p.15-16)

Considerando a profundidade que implica essas e todas as questões relacionadas à construção do conhecimento e ao papel da educação e da escola nesta construção, voltemos sobre as perguntas iniciais do capítulo: O Que é educar? O que se pretende com a educação?

Para Alencar (2003)

“Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menos distância entre dois pontos é uma reta quanto o que reduz a distância entre dois seres humanos é o riso e a lágrima. O gesto de identidade pessoal no tempo da impessoalidade e do anonimato.” (p.100)

Segundo Shumacher

“(…) a missão precípua da educação seria transmitir idéias de valor”, conhecimento científico e técnico deveria vir em segundo lugar. Para ele não cabem dúvidas sobre o perigo mortal em que a humanidade inteira se encontra, não por falta de conhecimento científico e técnico, mas por usá-los de forma destrutiva, sem sabedoria nem discernimento. (1973, p. 73)

Assim, *“Mais educação só pode auxiliar-nos a produzir mais sabedoria”*. (idem) Para ele (Santos, Castoriadis, Morin e outros), os valores não são meras fórmulas ou simples enunciados dogmáticos, eles devem converter-se em parte integrante da mente. *É com eles que pensamos e sentimos, são instrumentos para vermos, interpretarmos e vivenciarmos o mundo que nos cerca.* (idem, p74) Assim,

Valores como a igualdade, o respeito, a solidariedade, a diversidade e a participação estão abafados. Sua expressão chega a ser considerada ‘anormalidade’ ‘excentricidade de sonhadores românticos fora de lugar’. Sua prática é considerada ineficaz, inadequada, contrária a idéia hegemônica de ‘progresso’. (ALENCAR, 2003, p. 100)

Morin, citando Durkheim, afirma que:

o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”. (2000, p.47)

Procurando beber em fontes científicas pós-modernas, depara-se com a antiga sabedoria dos povos indígenas: “O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (MATURANA, 1998, p.29). Analisando a evolução dos sistemas biológicos, ele define pela ciência o que Paulo Freire já nos dizia com a sua

prática: “não é a agressão a emoção fundamental que define o humano, mas o amor”. Contrariando velhos princípios, ele afirma que “não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração. (idem, p.34)

Se a educação média e superior [...] se fundam na competição, na justificativa enganosa de vantagens e privilégios, numa noção de progresso que afasta os jovens do conhecimento de seu mundo limitando sua abordagem responsável da comunidade que os sustenta, a educação [...] não serve. (MATURANA,1998, p. 33).

Para ele devemos educar:

“para recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão”. (MATURANA,1998, p34).

Quando as pessoas clamam por educação, normalmente referem-se a algo mais do que mero treinamento, do que mero conhecimento de fatos, e a algo mais do que mero passatempo. Talvez elas mesmas não saibam formular com exatidão, mas aquilo que estão procurando, o que estão realmente buscando são idéias que tornem o mundo, e sua própria vida, inteligíveis para si mesmas. Quando uma coisa é inteligível, tem-se um sentimento de participação; quando é ininteligível, o sentimento é de distanciamento. (SHUMACHER, 1973, p.75)

A formação do homem tem-se realizado em congruência com o desenvolvimento econômico e a racionalidade técnica que orientam os sistemas educacionais e as mídias de informação e comunicação (cultura). Esse homem moderno em sua relação com o meio tem provocado alterações estruturais no meio ambiente que se não forem percebidas e corrigidas podem provocar a extinção da sua própria espécie. Se as mudanças no meio devem ser congruentes com as mudanças no ser, por que diante de tantas mudanças visíveis e prejudiciais insistimos em perpetuar um modelo de educação conservadora? Por que tanto medo de mudar? Senão podemos modificar a nossa organização (do ser humano) para suportarmos as intensas alterações do meio (altas temperaturas, por exemplo), podemos modificar a nossa estrutura (mental, cultural) para compreendermos que o conhecimento adquirido tanto pode servir à vida, quanto seguir conduzindo à morte. E então, conscientes, fazemos a nossa escolha.

Maturana (1998) ainda ressalta algumas características peculiares dos seres humanos. A primeira e que *todos os nossos argumentos racionais e ações têm um fundamento emocional* e a segunda, que *o peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem*. Somos seres de linguagem. (idem, p. 18-19) *A auto-consciência não está no cérebro – ela pertence ao espaço relacional que se constitui na linguagem, no*

espaço de relações em que se dá a convivência e a reflexão. *Ela surge quando o observador constitui a auto-observação como uma entidade.* (idem, p.28) Para ele, é na relação e *no emocional que surgem tanto o amigo como o inimigo*, não na razão ou no racional. O diálogo, *a conversação democrática constitui a democracia: o viver humano se faz no conversar.* Por isso devemos entender que *a democracia se define e se vive a partir da emoção, a partir do desejo de convivência num projeto comum de vida.* [...] *A democracia é uma conspiração social para uma convivência na qual a pobreza, o abuso e a exploração são erros a serem corrigidos e são corrigidos porque se tem o desejo de fazê-lo.* (idem, p. 76 e77)

A escola é um importante espaço relacional. Nela se dá diariamente um verdadeiro encontro social é por isso que ela tanto pode ser um aparelho de estado quanto um canteiro adubado onde se planta a autonomia e a liberdade que fundamentam a democracia. O humano evolui na observação e na linguagem. *O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar.* Se é certo que o homem é um eterno aprendiz, também é certo que *“A educação, como sistema de formação (...) tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente.* (Maturana, 1998, p.29)

Relacionando tudo isso ao Ensino Médio, volto a Freire para quem *ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção* (1998, p.25); e a Morin, que em livro dedicado ao Ensino Médio afirmou: *a missão do ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.* (p.11) Para ele *o saber não nos torna melhores nem mais felizes. Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e a viver a parte poética de nossas vidas.* (idem) Ela pode contribuir para o reencontro com o que Morin chamou *o paradigma perdido: a natureza humana.* Todas essas questões estão colocadas para a ecologia humana na organização escolar.

Somente o risco e a aventura possibilitarão à EA superar os próprios limites para se embriagar de prazer e se fortalecer para ousar a transformação política desejada. (SATO in CARVALHO, 2004, p.126)

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Sonho, procurando ir mais além do próprio o relatório da UNESCO e com o ideário pedagógico de tantas e de tantos entre nós, com uma educação que forme pessoas criativas e conscientes. Pessoas tornadas progressivamente mais responsáveis, mais críticas e autônomas em seu pensar. Por isso mesmo, pessoas mais integradas em todas as frentes de “causas” e de “lutas” em nome da utopia de um mundo de fato mais humano. Sonho pessoas educadas para serem capazes de fortalecer a cada dia os tempos-espços da vida subtraídos do poder de controle dos espaços-tempos do sistema. (BRANDÃO, web/2008)

Eu poderia me remeter a minha própria trajetória para explicar essa teoria crítica de EA a que me refiro, pois, coincidentemente, compartilhamos o mesmo período (histórico) evolutivo, mas seria uma análise empírica. Considero importante destacar, que me identifico com um conjunto de educadores brasileiros, dessa área, contemporâneos, que vem produzindo intensamente nos últimos anos. Esse grupo, em inter-relação, vem construindo um referencial teórico que vai clareando os caminhos e consolidando um campo de ação político-pedagógica consistente em educação ambiental. Como destaca Guimarães:

“tal movimento, intencionado por uma articulação conjunta, manifesta uma ação política de embate a esse projeto que está posto de forma preestabelecida e que procura predeterminar, por uma racionalidade instrumental (como mecanismo ideológico de autopropetuação), um modelo de sociedade e seus paradigmas.” (2006, p. 10)

Após mais de trinta anos a Educação Ambiental está praticamente disseminada nas escolas brasileiras, porém, diferentes práticas e teorias vêm sendo desenvolvidas sob essa denominação. Pesquisa do INEP, 2005, mostra um retrato da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro. Utilizando dados do censo escolar de 2001 a 2004, quando perguntas específicas foram direcionadas ao tema, essa pesquisa mostra que no primeiro ano 61,2% das escolas declararam trabalhar com a temática, enquanto que esse índice saltou para 94% em 2004, indicando a proximidade da universalização de tal prática. Relacionando ao número de matrículas no ensino fundamental esse percentual cresce em 2001 para 71,7% e, em 2004 para 94,9%. Em novas etapas dessa pesquisa o MEC/ANPEd realizou pesquisas quantitativas e qualitativas, com amostras dessa primeira fase, para tentar conhecer “O que fazem as escolas que dizem que fazem EA”.¹²

Trabalhos de diferentes pesquisadores, principalmente aqueles envolvidos com a formação de professores, apresentam respostas significativas a essa pergunta por meio

¹² Ver notas, p. 04.

de suas análises. Teoricamente, diferentes adjetivações são designadas às práticas de EA e carregam com elas diferentes significados pedagógicos.

GUIMARÃES (2004) defende a designação de uma Educação Ambiental Crítica em contraposição a uma Educação Ambiental Conservadora. Após duas décadas de trabalho docente e avaliação acadêmica no campo da EA, o autor acredita que *“vem se consolidando na sociedade uma visão de EA que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que reproduzem o modelo atual insustentável”*. Essa concepção Conservadora foge da idéia original de EA e não está comprometida com as transformações significativas que são necessárias. Ela conserva a lógica do capital e mantém a constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes. Em sua ação educativa, reproduz os atuais paradigmas da sociedade moderna, que sustenta uma relação desintegrada entre sociedade e natureza, baseada na dominação e espoliação da primeira sobre a segunda, pilares da crise ambiental da atualidade. Como resultado, reforça valores insustentáveis: sectarismo, individualismo, competição exacerbada, desigualdade e espoliação, solidão, violência.

A ação pedagógica dessa EA está objetivada no indivíduo e na transformação de seu comportamento. Focada na terminalidade da ação pedagógica, valoriza resultados compreendendo-os como conhecimento retido e o indivíduo transformado. Espera, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade. Tende a privilegiar ou promover o aspecto cognitivo do processo pedagógico, sobrepõe o racionalismo à emoção, a teoria à prática, o conhecimento à realidade, a disciplinaridade à transversalidade, o individualismo à coletividade, a dimensão técnica à política, considerando o local descontextualizado do global. Essa visão simplista e reduzida não compreende que a educação é relação e se dá no processo.

O autor não vê a Educação Ambiental Crítica como uma evolução conceitual ou metodológica, mas como uma contraposição que, a partir de outro referencial teórico, pode subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada, para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental.

Num diálogo com Milton Santos, Paulo Freire e Edgard Morin, e outros, faz a leitura crítica de um espaço complexo e associa a EA Crítica à Teoria Crítica; que propõe um olhar sobre a sociedade em que o embate por hegemonia se faz estruturante por refletir o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica - movimento dialético/dialógico. Dentro desta concepção, a EA Crítica se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão

(complexa) do real se instrumentalizem os atores sociais para intervir nessa realidade. Apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa que dê elementos para uma nova compreensão de mundo. Processo que não é individual, mas que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania que gere sinergia para resistir e alargar as brechas e contradições da estrutura dominante. Considerando a complexidade, ao contrário da anterior, que disjunta e vê o conflito como algo a ser cassado porque cria a desordem social, considera o conflito e as relações de poder fundantes na construção de sentidos.

A EA Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção na realidade, em que educandos e educadores se formem e contribuam pelo exercício de uma cidadania ativa, para a transformação da grave crise socioambiental atual. Dentro desta compreensão as ações pedagógicas devem superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos e as ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental. *Superar não significa negar, mas apropriá-las ao contexto crítico.* Trabalhar pedagogicamente a razão (cognitivo) e a emoção (afetivo) é essencial, mas é necessário planejar ações em que as práticas sejam viabilizadas. Essa tendência vem sendo difundida no contexto escolar a partir dos Projetos Pedagógicos. No entanto, esses projetos de EA, na maior parte, tendem a reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, muitas vezes, descontextualizada da realidade socioambiental da escola.

Na EA Crítica esses projetos são viáveis, desde que se voltem para além das salas de aula e que os educadores que a realizam conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política. Esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que explicita a sua interface com a Educação Popular. Considerando a gravidade da crise ambiental, o público da EA Crítica é a sociedade constituída por seus atores individuais e coletivos, em todas as faixas etárias.

Em síntese, as idéias do autor sobre as ações pedagógicas de caráter crítico são:

- Exercitam o esforço de ruptura com os paradigmas instituídos;
- Propicia a vivência do movimento coletivo conjunto gerador de sinergia;
- Estimula a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento;
- Viabiliza a adesão da ação pedagógica ao movimento social;
- Potencializa o surgimento e estimula a formação de lideranças que dinamizem o movimento coletivo conjunto de resistência;

- Trabalha a perspectiva de construção do conhecimento contextualizado para além da mera transmissão;
- Promove a percepção que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo, afirmando que a educação se dá na relação;
- Estimula a auto-estima dos educandos/educadores e a confiança na potencialidade transformadora da ação pedagógica articulada a um movimento conjunto;
- Possibilita transitar pelas diferentes disciplinas;
- Busca articular diferentes saberes;
- Exercita a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão;
- Estimula a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo (comunidade/natureza);
- Incentiva a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, valorizando a ousadia para inovar.

Layrargues (2001), também compartilha essa linha crítica de EA, para ele, é necessário enfatizar que provavelmente todos os seres humanos desejam construir uma sociedade sustentável. Os caminhos para se chegar lá que divergem. *A EA crítica identifica sujeitos sociais específicos com níveis diferenciados tanto de responsabilidade como de exposição aos riscos ambientais, daí a importância de uma prática pedagógica que se volta sobre a reflexão do funcionamento dos sistemas sociais, além dos sistemas ecológicos.*

Loureiro, 2004 analisando as tendências de EA no Brasil, utiliza para esse tipo crítico o adjetivo, transformadora, e a insere no campo libertário da educação, no qual também considera outras abordagens: emancipatória, popular, ecopedagógica, etc. Ele considera a EA uma perspectiva educacional formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e o ambientalismo (categoria central e identitária). Porém o autor enfatiza sempre que Educação Ambiental é Educação. Assim,

Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza;

mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc. (LOUREIRO, 2004, p.66)

Fazendo uma retrospectiva histórica dessa EA no Brasil, ele esclarece:

O que vem sendo denominado por vertente transformadora da educação ambiental, no Brasil, começou a se configurar nos anos de 1980, pela maior aproximação de educadores, principalmente os envolvidos com educação popular e instituições públicas de educação, junto aos militantes de movimentos sociais e ambientalistas com foco na transformação societária e no questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo. Tal fenômeno, articulado ao avanço do conhecimento e aos instrumentos legais disponíveis no país, propiciou condições objetivas para a consolidação de novas práticas e teorias inseridas no escopo da educação ambiental. (idem, p 67)

Como caminho metodológico o autor sugere a articulação dos espaços formais e não-formais de educação; a aproximação da escola à comunidade em que se insere e atende; o planejamento integrado de atividades curriculares e extra-curriculares; a construção coletiva e democrática do PPP e a vinculação das atividades de cunho cognitivo às mudanças das condições objetivas de vida. (2004, p. 72-73). A finalidade primordial da EA na visão do autor:

é revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes. Ou seja, estabelecer processos educativos que favoreçam a realização do movimento de constante construção do nosso ser na dinâmica da vida como um todo e de modo emancipado. Em termos concretos, isso significa atuar criticamente na superação das relações sociais vigentes, na conformação de uma ética que possa se afirmar como “ecológica” e na objetivação de um patamar societário que seja a expressão da ruptura com os padrões dominadores que caracterizam a contemporaneidade. Assim posto, privilegiar somente um dos aspectos que formam a nossa espécie (seja o ético, o estético, o sensível, o prático, o comportamental, o político ou o econômico, enfim, separar o social do ecológico e o todo das partes) é reducionismo, o que pouco contribui para uma visão da educação integradora e complexa de mundo. (LOUREIRO, 2004, p.73)

Contextualizando a teoria crítica Loureiro nos remete à visão de mundo da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse...); e também faz uma retrospectiva histórica, sobre as “teorias críticas” que se estabelecem no campo da educação a partir da década de 70 (Gramsci, Lefebvre, Saviani, Freire...); com a intenção de sair de um patamar de análise que reduz o problema da EA na escola a esta ser disciplina ou um trabalho educativo interdisciplinar. (2006, p.51-60)

Por teorias críticas em educação e educação ambiental se entendem os modos de pensar e fazer a educação que refutam as premissas pedagógicas tradicionais de: organização curricular fragmentada e hierarquizada; neutralidade do conhecimento; organização e planejamento concebidos como pura racionalidade, “desinteressadas” quanto às implicações sociais de suas práticas. As proposições críticas

admitem que o conhecimento é construção social, historicamente datada, não-neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais, inclusive as que se referem à vinculação entre saber e poder. (LOUREIRO, 2006, p.52)

Para ele Paulo Freire soube como poucos trazer a discussão crítica para o campo pedagógico ao propor que a educação deve ser uma prática crítica e transformadora, apoiada em reflexão teórica acerca do que é a sociedade capitalista; e, afirmar que *o ato de conhecer, de agir pela práxis é o que nos permite ter consciência das atividades, das relações e de nós mesmos.* (2006, p.59) Para ele a simpatia de Freire pela EA, seu amor pela vida, seu conceito de educação tornam a sua pedagogia um marco de referência para os educadores ambientais inseridos no campo crítico emancipatório. (idem, p.60)

Luzzi (2003) discute a inclusão da dimensão ambiental da educação formal analisando a sua introdução no currículo, como tema transversal ou como disciplina específica. Para ele, a EA foi reduzida, na maioria dos casos, a um tema a mais entre os diversos temas que formam o sócio-ambiente em que vivemos ignorando a trama de relações presentes entre eles. Estas abordagens, para ele, desorientam a prática pedagógica e reduzem a EA a um receituário preparado para os “temas transversais” e os “projetos pedagógicos”. (p.179) O autor considera que:

A EA é muito mais que um tema transversal, é o produto, em construção, da complexa dinâmica histórica da educação, um campo que evoluiu de aprendizagens por imitação no mesmo ato, a perspectivas de aprendizagem construtivista, crítica, significativa, metacognitiva e ambiental. É uma educação produto do diálogo permanente entre concepções sobre o conhecimento, a aprendizagem, o ensino, a sociedade, o ambiente; como tal é depositária de uma cosmovisão sócio-histórica determinada. (LUZZI, 2003, p.179)

Citando Bianchini, 1995, ele afirma que “o binômio educação/ambiente deverá desaparecer com o tempo. A educação é ambiental ou não é”. Ela pode conduzir-nos até uma nova sociedade sustentável e à medida humana ou continuar no seu andar diletante. (idem, p.179-180)

Para Carvalho (2004) a construção de uma EA crítica implica a explicitação de posições teórico-metodológicas com a visão de educação como um processo de humanização socialmente situado (para professores e alunos). Assim, a prática educativa é processo que tem como horizonte formar o sujeito humano em relação com o mundo em que ele vive. Ela relembra que este projeto crítico tem raízes nos ideais emancipadores da educação popular, que rompe a visão determinante de repasse de conhecimentos e assume a função da prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. (CARVALHO, 2004, p.154)

Nesse sentido, para ela, o PPP de uma EA crítica pode ser sintetizado na intenção de *contribuir para uma mudança de valores e atitudes formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas*. Essa ação se dá na fronteira da Educação formal e não formal. (idem, p.155-157)

Para essa autora, *não se trata de negar o valor do conhecimento científico da natureza e de suas aplicações tecnológicas em EA, mas de torná-los objeto de compreensão crítica*. Os conhecimentos científicos seriam, nesse caso, uma das fontes de trabalho e pesquisa. Ou seja, um entre outros saberes culturais que poderiam ser acionados e problematizados para a compreensão das relações socioambientais. *A EA crítica seria, portanto, aquela capaz de transitar entre os múltiplos saberes: científicos, populares e tradicionais, alargando nossa visão do ambiente e captando os múltiplos sentidos que os grupos sociais atribuem a ele*. (idem, p.125)

Carvalho interpreta a interdisciplinaridade como atitude: a abertura ao diálogo entre saberes e ao trabalho em equipe. Um desafio metodológico que requer novas relações na organização do trabalho pedagógico e práticas inovadoras, pois é preciso compreender os complexos processos biológicos, geográficos, históricos, econômicos e sociais geradores dos problemas. Por conseguinte, destaca:

É preciso construir um conhecimento dialógico, ouvir os diferentes saberes sociais (locais, tradicionais, das gerações, artísticos, poéticos, etc.); diagnosticar as situações presentes, mas não perder a dimensão da historicidade, ou seja, dar valor à história e à memória que se inscreve no ambiente e o constitui, simultaneamente, como paisagem natural e cultural. (CARVALHO, 2004, p.130)

O reducionismo que caracteriza freqüentemente as práticas ambientais decorre de uma relação confusa que muitos ainda fazem entre a EA, a Ecologia e o Meio Ambiente. *Nesse sentido, predomina na sociedade e entre os educadores uma compreensão limitada ou uma definição muito técnica do conceito de meio ambiente*, reforçada pelos livros didáticos e pelas leis de Meio Ambiente. Até mesmo o texto constitucional, que concentra no cap. VI – Do meio ambiente os temas relativos à natureza e dispersa os outros temas ambientais, de forma direta ou indireta, dentro dos mais variados títulos e capítulos, sempre utilizando o termo meio ambiente ao se referir aos aspectos físicos.

Essa compreensão que reduz o ambiente aos elementos físicos elimina das discussões graves problemas humanos, como a fome, a exclusão, a violência, a falta de moradia, de trabalho, etc., da lista de problemas ambientais.

Para analisar a dimensão dessa representação, podemos comparar duas definições: primeiro, a definição da Política Nacional do Meio Ambiente, Lei 6938/81, que

o define como *o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas*. Quem vai pensar em patrimônio, na fome, na guerra ou na diversidade cultural como problema de Meio Ambiente a partir dessa definição? A segunda, uma definição mais recente, retirada de uma publicação de Direito Ambiental, onde meio ambiente é definido como: *conjunto dos elementos naturais, artificiais e culturais que, uma vez integrados, propiciam o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas* (CHIUVITE, 2007). Para essa autora, podemos identificar quatro aspectos ou particularidades do meio ambiente levando à sua classificação em: meio ambiente natural ou físico; artificial (construído e urbano); cultural; e do trabalho. Essa definição clareia e é mais integradora.

Atualmente, grande parte das publicações já reconhece a diversidade da constituição do meio ambiente e para reforçar essa compreensão se utilizam do conceito “socioambiental”. Essa opção esclarece, mas continua impregnada de significações ao deixar o conceito “ambiental” ainda ligado somente aos aspectos físicos. Assim, por exemplo, em conferências de meio ambiente e outros encontros ambientais, os velhos e graves problemas humanos costumam nem aparecer. No fundo é que estes problemas não afetam diretamente a totalidade da população e, portanto, não despertam o interesse tanto quanto os outros “*naturais*”. E assim, é mais uma dicotomia que se define. Nesse sentido, ainda é muito comum, inclusive nas escolas essa confusão, uma incompreensão do espaço artificial, urbano, político, social e cultural (material e imaterial) como meio ambiente. Em consequência da convicção de que a EA está relacionada somente à ecologia e esta como parte da área específica de Ciências da Natureza, muitos professores ou têm dificuldades em desenvolvê-la ou se sentem descomprometidos com o seu desenvolvimento. Alguns a relacionam com o desenvolvimento de conteúdos científicos e não se sentem capacitados para desenvolvê-los.

Predomina entre os ambientalistas a conceituação de EA da Conferência Intragovernamental de Tbilisi, 1977: *"A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida."* (Tbilisi/77).

Na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9795/99), “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.” (Art. 1º)

Destaco esse tema e destaco também as definições porque depois de mais de trinta anos de Tbilisi, ainda não se sabe bem, no meio educacional, e em geral também, o que significa Educação Ambiental. Ou melhor, não sabe definir com clareza o conceito de Meio Ambiente. E isso limita a capacidade de atuação e intervenção.

Segundo Sato, a diversidade dos objetivos da EA coincide com os princípios da própria Educação, dificultando a proposição de metodologias adequadas para a sua implementação (2004, p. 27) Muitos professores nem se dão conta que fazem EA no seu cotidiano. Ela considera:

(...) o principal objetivo da EA é contribuir para as mudanças de atitudes humanas em relação ao ambiente, há uma grande dificuldade em avaliar esses comportamentos. A avaliação torna-se menos complexa quando existe um projeto de pesquisa das temáticas ambientais, porém, os conceitos exigidos pelo sistema educacional dificultam esse tipo de avaliação. (SATO, 2004, p.28)

Para a autora, se por um lado, os objetivos gerais da EA coincidem com os da Educação, esse fator desafiador faz com que sua complexidade possa ser transmitida pelas diversas metodologias e disciplinas existentes, pois não existe uma técnica apropriada. O professor deve inserir a dimensão ambiental dentro do contexto local, desenvolvendo metodologias que envolvam as experiências próprias dos alunos, das atividades que eles desenvolvem com prazer. *Essas atividades possibilitam que eles sejam avaliados por suas atitudes, seus comportamentos ou suas atuações participativas.* Ela ressalta a necessidade de que a EA seja interdisciplinar, permeando todas as áreas do currículo. E chama atenção para a questão política: *“ao propor um currículo voltado para a EA, é necessário verificar que estamos engajados numa ideologia política, pois não há neutralidade da Educação.”* (Idem, p.29)

Sato também relaciona a pedagogia de Paulo Freire e a EA. Para a autora a práxis de Paulo Freire identifica duas dimensões (ação e reflexão), que são análogas às duas esferas do desenvolvimento sustentável (necessidade e limitação). A interação entre essas duas dimensões significa que, se uma é sacrificada, a outra imediatamente sofre as conseqüências. “A perspectiva crítica desse pressuposto é que a EA será vitoriosa somente se forem consideradas todas as dimensões que compõem uma sociedade, isto é, seus aspectos biofísicos e sociais.” (idem, p.31).

Estes autores representam uma síntese do referencial de EA crítica que pode auxiliar a realização de um trabalho pedagógico comprometido com a mudança social.

4. A ONDA JOVEM– Jovens adolescentes do Ensino Médio

4.1. Introdução

A educação formal que se realiza nas escolas públicas brasileiras é alvo de críticas de toda ordem e representa um desafio aos pesquisadores e educadores comprometidos com as mudanças pedagógicas que se fazem necessárias. Como campo importante de socialização, onde se encontram diferentes sujeitos e interesses, a escola pública precisa encontrar a *fórmula* que lhe permitirá contribuir para uma formação mais eficiente, para uma formação humana mais condizente com a necessidade de superação do atual quadro de crise ambiental em que nos encontramos.

A Educação Ambiental objetiva promover mudanças profundas nos valores e conceitos que orientam as relações do homem com o meio. Essa busca de sustentabilidade nas relações deve ter início com a promoção de mudanças profundas nas relações do homem com o homem, origem de toda degradação.

No Ensino Médio, esse homem ou essa mulher é um *jovem* que freqüentemente não é reconhecido em sua alteridade. Para uma reflexão crítica sobre a EA nesse contexto é necessário reconhecer, primeiramente, quem são os alunos que se encontram no atual momento nesse nível de ensino. Essa empreitada demanda maior conhecimento sobre o universo juvenil, que traz consigo tantas contradições e expectativas. As situações cotidianas revelam o fosso cada vez maior que separa alunos e professores, nas escolas, e jovens e adultos pela vida. Como superar esse conflito geracional? Será que o destino da escola é seguir contribuindo para reproduzir a desigualdade social servindo de palco para conflitos cada vez mais violentos?

Seguindo padrões legais, esse nível de ensino é destinado aos jovens na faixa de 15 a 17 anos. Porém, a realidade mostra quadro diverso, decorrente de diferentes fatores, entre eles podemos destacar: o aumento significativo de matrículas, nas duas últimas décadas, sem investimentos significativos; a chegada de parcela cada vez maior de alunos das classes populares e o despreparo sistêmico para recebê-los; e a cultura de reprovação que ainda predomina nas escolas, que exclui parte dos incluídos em condições de inferioridade. Tudo isso faz com que muitos jovens de até 20/21 anos ainda se encontrem nesse nível, nos turnos diurnos, e, acima desta idade, numa média de 25 anos, no turno noturno. No pólo oposto, em menor escala, encontramos alunos que chegam ao ensino médio ainda com 14 anos ou até 13 anos, situação que provém de duas causas principais: alunos que são promovidos antes do final do ano letivo a série subsequente por mérito e, principalmente, alunos que iniciam a educação infantil mais cedo do que a idade obrigatória definida pela Lei.

Nesse sentido, já se pode ter em conta que as políticas e os programas educacionais, pensados para jovens de 15 a 17 anos, atendem os jovens de 13 a 25 anos. Os diferentes interesses e a convivência entre esses jovens no espaço escolar por si já revela o potencial de conflito presente nessas relações. Além do mais, é nesse ponto de inflexão que a família se afasta, confiando ao jovem maior autonomia nas decisões e, ainda mais importante, esse é o momento em que os jovens reivindicam essa autonomia.

Sem a presença da família e sem a prioridade do Estado, a situação conduz a um aprendizado difícil, conflituoso, muitas vezes contrário aos interesses coletivos. De qualquer maneira, como se sabe: a educação nessa fase da vida tem efeito profundo e será tanto mais eficiente quanto mais permita a construção de uma autonomia crítica na dimensão individual e coletiva.

Atualmente, é cada vez mais intensa a transferência da classe média para as escolas particulares, vai se configurando cada vez mais a dualidade brasileira entre *ricos e pobres*. No Brasil, 82% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados nas escolas, mas apenas 48% desses jovens cursam o Ensino Médio. Isso significa que 34% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não chegaram a esse nível de ensino. (IPEA2007/2008) Ademais, 18% dos jovens nessa faixa etária ainda estão fora da escola.

Outro dado relevante é que 66% dos jovens de 18 a 24 anos estão fora da escola. Isso nos faz refletir. Como o desemprego é um problema cada vez mais grave para os jovens de 15 a 29 anos, que já atinge o percentual de 46%, pode-se concluir que a maior parte desses jovens está em condições de exclusão. Foracchi¹³ já destacava em seus estudos que “a juventude representa a categoria social sobre a qual inflecte de modo particular, a crise do sistema.” (1972, p.11)

Em Brasília, 21% dos jovens matriculados no EM estão em escolas particulares. (No Brasil são 10%) Aqui, as escolas de EM público atendem basicamente as classes populares, mesmo as que se localizam no centro dos grandes centros urbanos.

Esses alunos das classes populares são filhos de trabalhadores, são os próprios trabalhadores que precisam estudar mais perto do trabalho em função do tempo, ou, ainda outros jovens, que se deslocam das periferias em busca de novos círculos de relacionamentos.

Para impedir esse trânsito de jovens, alguns condomínios ou bairros de classe média alta, nem reivindicam a construção de escolas públicas para não atraírem pessoas de “outros lugares” como medida de “segurança”. Esta situação paradoxal

¹³ Marialice Foracchi, autora pioneira dos estudos sobre a juventude no Brasil no início da década de 1970.

retrata o *apartheid* social que vai reorganizando os espaços urbanos, revelando a nova cartografia do status social.

Com a ausência cada vez maior da classe média, que tem maior poder de reivindicação perante o poder público, as escolas públicas do centro vão apresentando, a cada dia, piores condições na infra-estrutura, situação antes característica da periferia. Já se pode perceber, em alguns casos, até mesmo o contrário: escolas da periferia que possuem infra-estrutura mais apropriada do que algumas escolas do centro. Essa realidade se dá, em primeiro lugar, porque escolas que atendem alunos de diferentes localidades urbanas não conseguem organizar a comunidade dispersa; em segundo lugar, porque em algumas periferias ou a comunidade está mais organizada e a pressão pública é maior ou o poder público investe intencionalmente em determinado setor em busca de projeção política. Prática populista comum tanto da comunidade da periferia quanto da classe média alta dos grandes centros.

4.2. Juventude, adolescência e puberdade - três conceitos, três histórias

Sobre a juventude na escola é comum perceber nos discursos em geral, e até mesmo na academia, o uso dos conceitos: puberdade, adolescência e juventude, tanto como sinônimos, quanto como conceitos distintos sem uma reflexão mais profunda sobre as implicações desta escolha. No campo da educação, esses conceitos (categorias) somam-se a outros, como alunos e estudantes, diluindo diferenças significativas para a compreensão das necessidades específicas dos seres humanos que essas palavras definem.

O adolescente é alguém numa fase muito difícil, porque é alguém que está grávido de si mesmo. Ele terá que dar a luz a si mesmo. E por isso ele tem todos os sintomas... gravidez não é doença e nem adolescência é doença. Mas ele tem todos os sintomas, às vezes, de uma gravidez que se perturba. Enjôo, os hormônios se alteram, muda a posição do equilíbrio, o adolescente é um pouco estabado, como uma grávida. Muda o centro de gravidade. E ele tem as dores do parto, no mais das vezes. Porque, no fundo, o que sai da adolescência, é aquilo que eu serei, aquilo que eu desejo ser. (CORTELLA, 2008, p.10)

As diferentes fases da vida são interpretadas de forma diversa em cada contexto sócio-cultural. Da mesma forma, conforme as áreas de interesse, vários conceitos foram criados para definir o período de transição da infância para a maturidade. Os mais comuns são: *puberdade*, *adolescência* e *juventude*. Cada termo se refere a um tipo de transformação no indivíduo. Groppo apresenta uma definição:

- As ciências médicas criaram a concepção de **puberdade**, referente à fase de transformações no corpo do indivíduo que era criança e que esta se tornando maduro.

- A psicologia, a psicanálise e a pedagogia criaram a concepção de **adolescência**, relativa às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto.

- A sociologia costuma trabalhar com a concepção de **juventude** quando trata do período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto. (GROPPO, 2000, p.13 e 14. Destaque nosso)

Porém, esse mesmo autor destaca que no uso cotidiano e até mesmo nas ciências sociais, *adolescência e juventude aparecem como fases sucessivas do desenvolvimento individual, a adolescência ainda próxima da infância, a juventude mais próxima da maturidade* (idem, p. 14). O fato, é que no EM encontram-se jovens que podem ou não estar na puberdade ou na adolescência. Algumas vezes ele representa as três situações: é um jovem adolescente na fase da puberdade. O importante nessa definição é compreender a diversidade que se esconde por trás da simplificação que se costuma fazer. Foracchi (1972) já alertava para a importância dessa compreensão:

Crescer e tornar-se adulto são tarefas terrivelmente difíceis em nossa sociedade. (...) há, (...) um enorme desperdício de potencial humano, incapaz de ser criadoramente absorvido pelo sistema social, e a juventude é parcela considerável desse potencial.

O comportamento de ruptura que a caracteriza (...) acaba sendo pontilhada por crises intermitentes. A primeira delas – a crise da adolescência – (...) aprisionada no mundo restrito das relações sociais, (...) como etapa de transição. Mas tornar-se adulto não equivale apenas a deixar de ser adolescente. Assumir-se como adulto corresponde ao esforço de colocar-se diante das opções de vida que o sistema apresenta e enfrentá-las como tais.

Esta opção suscita uma nova crise, seja porque as opções são poucas, seja porque comprometem o jovem com um estilo de existência dado, que, em termos ideais, ele não deseja para si. Num outro plano e com outras implicações, reabre-se a oposição entre as gerações, questiona-se novamente o modo de ser adulto, não mais como uma alternativa de vida, mas como um modo de existir socialmente. O conflito das gerações desloca-se para o plano da sociedade e polariza-se numa proposição aberta (...) que se resume em aceitar o sistema, usufruindo as oportunidades de vida com que ele acena ou em rejeitar o sistema, tentando reconstruí-lo total ou parcialmente, e realizando-se pessoalmente nesse esforço de reconstrução. (FORACCHI, 1972, p. 30)

Trataremos nesse trabalho, algumas vezes, a *juventude* como categoria social mesmo reconhecendo que ela não constitui uma classe social ou grupo social homogêneo, ou concreto como especifica Mannheim¹⁴ (WELLER, 2007). O recorte etário

¹⁴ Karl Mannheim pode ser considerado um pioneiro da Sociologia da Juventude. Para maiores detalhes sobre a biografia do autor cf. Weller, 2005

da juventude é um marco que se modifica dependendo da situação. O IBGE, por exemplo, o faz recortes de 15 a 24 anos e de 25 a 29 anos. Como já vimos na educação, o EM regular considera a fase de 15 a 17; diferentes políticas públicas de juventude consideram o recorte de 15 a 29 anos. E mais: trabalhar só depois dos 14 anos; votar, depois de 16 e dirigir só depois dos 18. Essa situação já demonstra a insegurança e a incerteza que ronda a questão.

4.3. Histórico – contextualizando a juventude

A noção geral quando se refere à juventude é incerta. A confusão que se estabelece decorre das diferentes interpretações que se têm sobre esse conceito. Sua utilização, normalmente, revela conflito de gerações porque a tendência do interlocutor mais velho é associar a juventude, a que se refere, com a sua própria fase juvenil, desconsiderando as mudanças sociais que interferem nessa definição.

Para compreendermos a alteração da condição jovem na contemporaneidade precisamos refletir sobre as condições sociais que a determinaram, pois, as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento bio-psíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico (PERALVA, 1997 p.15).

Nas sociedades primitivas, os grupos etários têm função e lugar definidos no sistema social, assim, a passagem entre o mundo da infância e o mundo do adulto é marcada pela institucionalização e pelo rito (ÁIRES, 1981). Na sociedade medieval não havia separação entre o mundo infantil e o mundo adulto, “a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil (...), a criança, mal adquiria algum desembaraço, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (idem, p.10). A socialização se dava na convivência da criança e do jovem com o adulto. A instituição escolar no período medieval era reservada a um pequeno número de clérigos e misturava as diferentes idades.

Esse modelo começa a se alterar a partir do século XVII, com a introdução de um novo modo de produção, quando a escola começa a substituir a aprendizagem informal e a criança é separada dos adultos.

A ampliação da escolaridade decorrente da necessidade da sociedade industrial, que se afirma a partir do final do século XVIII, faz surgir uma etapa intermediária entre a infância e o mundo adulto que vai paulatinamente ganhando visibilidade. O Estado vai institucionalizando as múltiplas dimensões da vida do indivíduo, entre elas e, sobretudo, a educação. A escola se torna definitivamente instituição obrigatória, no século XIX, quando a racionalidade moderna se torna imperativo universal. *Nesse momento, mais do*

que nunca, a cristalização social das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna (PERALVA, 1997)

No século XX, a escola se expande e ocupa lugar cada vez mais importante na socialização, na preparação e na seleção da mão de obra que se necessita em cada fase da organização industrial. Nessa sociedade moderna, a transição para o mundo adulto torna-se difícil e complexa, pois a acentuada divisão do trabalho e a especialização econômica representam um “funil” que absorve cada vez menor parcela populacional e acentua a seleção e a competição decorrentes da disputa pelo mercado de trabalho. Quanto mais se difunde esse modelo econômico, maiores são as exigências de qualificação para o mercado, e, conseqüentemente, maior exclusão social e maior exigência do nível de escolarização. Vai se retardando assim a entrada do jovem no mercado de trabalho. Nesse processo, progressivamente a juventude passa a ser encarada como idade difícil, conturbada, geradora de conflitos nas instituições tradicionais de socialização como a família e a escola. Os jovens passam a ser vistos como deficitários, “problemáticos”, não sendo vistos, ouvidos e entendidos como sujeitos capazes de apresentar questões, para além das inseguranças e esperanças dos outros (ABRAMO, 1997). Essas condutas juvenis são “examinadas” como disfunções ou anomias, pela Escola de Chicago, a partir da década de 20 (SPOSITO, 1997, p.78)

Esses conjuntos jovens vão se tornando bastante visíveis, na segunda metade do século XX, com a intensificação da produção industrial, a urbanização acelerada e o desenvolvimento dos meios de comunicação característicos do capitalismo moderno.

Após a Segunda Guerra essa dinâmica de grupos de jovens se evidencia em conseqüência da crise das formas tradicionais de sociedade, do núcleo familiar e, pelo surgimento de uma indústria voltada para o jovem, nos países desenvolvidos, apoiada nas políticas do bem estar social. Essa indústria “jovem” passou a orientar a juventude em seu “tempo livre” e em suas atividades de lazer. Ela foi difundida pelo cinema aos países subdesenvolvidos e contribuiu para a criação de uma autoconsciência jovem que passou a se expressar numa variedade de *subculturas*, com seus estilos de vida. Forma original de superação das contradições estabelecidas pela modernidade.

O conceito original de *subcultura* foi formulado pela escola de Birmingham (Hebdige, 1990; Feixa, 1998): (...) seriam modos de elaboração de respostas culturais que têm como função expressar e resolver, ainda que magicamente, as contradições enfrentadas na classe de origem, ao mesmo tempo em que expressam uma forma de “resistência ritual” diante dos sistemas de controle cultural, dotando os jovens de uma nova identidade social. / Esta identidade tem uma visibilidade pública por meio dos “estilos subculturais” produzidos pela apropriação de elementos materiais e imateriais heterogêneos, providos pelo mercado e pela indústria cultural, imprimindo neles novos significados. Mesmo não tendo respostas para o cotidiano, as subculturas cumprem funções positivas que

não estão resolvidas por outras instituições, significando espaços de autonomia e auto-estima para os jovens. As subculturas expressam novos valores em oposição e resistência a um código cultural padrão. (DAYRELL, 2005, p.35)

A partir de diferenciados estilos de vida vão se estruturando movimentos juvenis que intensificam os conflitos geracionais no espaço social. Esses conflitos são relevantes para se compreender a configuração de uma geração (Mannheim), pois se constituem, em alguns casos, movimentos sociais que evidenciam vínculos de solidariedade e competição social que dão forma a uma unidade geracional (WELLER, 2005).

Esses movimentos constituem importante elemento de auto-organização social, pois criam, muitas vezes, possibilidades reais de redefinição da conjuntura histórica pela conduta dos sujeitos sociais.

O estilo de vida tem ligações com a organização social dos lugares e com a produção econômica de cada época. As práticas sociais e as coisas disponíveis definirão o *habitus* como “unificador das práticas” (BOURDIEU, 1983). O *habitus* é uma propensão e aptidão para a apropriação material ou simbólica definido pelo “gosto”. Os diferentes espaços sociais, articulados por seus respectivos estilos de vida determinarão um sistema de gosto, uma conformação de atitudes que irão configurar um tipo de corporeidade. Esse conjunto revela o status social – classificação hierárquica da sociedade em termos de acesso a bens materiais ou simbólicos.

A década de 60, do século XX, foi marco significativo da força desses conjuntos jovens, unidades geracionais distintas marcaram a cena. No plano internacional, pelo menos dois grupos se destacaram nesse contexto: os estudantes universitários e os hippies.

A escola no Brasil, até a década de 60/70, representava via segura de mobilidade social, mas não atendia a maior parte da população em idade escolar. A expansão da industrialização, que teve a construção de Brasília como símbolo, mas cuja base era a indústria automobilística, atraía cada vez mais pessoas para as cidades e abria um leque de necessidades técnicas para a mão-de-obra que a escola tratou de incorporar.

O movimento pela universalização da educação básica, que se dá a partir do final da década de 1980, tenta dar conta da super-especialização capitalista em sua fase tecnocientífica nascente. A característica fundamental dessa fase é que emprega quantidade cada vez menor de pessoas no processo de produção e, em consequência da demanda por trabalho que cria, exige qualificação cada vez maior; isso exclui cada vez mais os jovens do mercado de trabalho. É nesse contexto que temos uma nova carta constitucional (1988) e que o Ensino Médio passa a se constituir em etapa final da Educação Básica. Nos anos noventa se observa o fenomenal crescimento das matrículas

nesse nível de ensino: é preciso retardar a chegada desse jovem ao excludente mercado de trabalho e prepará-lo melhor para a demanda econômica e tecnológica moderna.

Essa situação, ao mesmo tempo em que revela a realidade cruel e excludente do capitalismo, *não tem vaga para todos*, desvela o paradoxo da educação que se realiza nas escolas, onde predomina o ensino tradicional voltado para a *tecnociência* que reproduz esse modelo, sem cumprir requisitos mínimos de qualidade.

A classe média migra de vez para as escolas privadas, de onde segue comandando as regras do jogo. A escola pública que já não garante trabalho vai perdendo status como campo de socialização secundária.

Essas características da economia, de aperfeiçoamento e concentração, se intensificaram com a supremacia capitalista, após a derrocada socialista no final dos anos 80, e a nova ordem que se estabeleceu no mundo. Os anos 90 marcam a entrada do Brasil na fase do capitalismo globalizado, caracterizado pelas as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). A partir daí, mudanças significativas podem ser percebidas no comportamento juvenil. As redes de socialização foram aumentando, ficando cada vez mais dispersas e as instituições tradicionais de socialização foram perdendo espaço para as mídias de massa que entraram definitivamente em cena.

O início do século XXI marca um novo período histórico. A tecnologia ligada à informação e a comunicação deu um salto significativo com a integração do computador e o sistema de telefonia via satélite. Com o advento da internet (rede mundial de computadores), a rede múltipla e dispersa de socialização, do início dos anos de 1990, é agora multiplicada e atinge uma parcela cada vez maior da juventude. A geração *shopping center*, a geração *vídeo game* e a geração *celular* se unificaram na *geração net*. O computador e o celular se popularizam e proporcionam uma verdadeira revolução, principalmente, no comportamento juvenil. A rede mundial a cada dia proporciona maiores possibilidades de interação e a capacidade dos jovens para lidar com essa tecnologia parece nata.

O consumo oportuniza novas possibilidades de cidadania (CANCLINI, 1995). Unidos pela net e separados pelos diferentes interesses, as inúmeras redes se cruzam e se reorganizam a cada momento. As empresas se expandem pelo mundo, os consumidores exigem cada vez mais possibilidades e, de certa forma, participam com essas exigências dos processos de elaboração dos produtos. Consumidores passivos podem, de repente, se transformar em produtores ativos. Grupos específicos se encontram no espaço virtual, se organizam, criam de forma colaborativa e divulgam seus trabalhos, suas idéias, seus produtos, sua imagem, seus sonhos, seus amores.

Informações estão disponíveis e podem ser facilmente acessadas. Tudo pode ser publicado, falado, lido, ouvido e visto. O mundo de cada um agora pode ser todo o planeta. (Rafinha 2.0)¹⁵ No Brasil, até 10 anos atrás, esse pequeno universo *High Tec* convivía com outro, enorme, que nem sonhava com essas possibilidades. Atualmente as tecnologias estão evoluindo e se popularizando num ritmo acelerado. A imagem do jovem isolado, sentado em frente à máquina, é substituída por outra, onde a apatia é substituída pelo dinamismo do indivíduo que se integra em diferentes redes de relações. As *lan houses* (rede locais de internet) se disseminam, estão hoje, praticamente, em todos os lugares confundindo um pouco a velha geografia urbana. Sem endereços fixos nem padrões pré-determinados surgem novas possibilidades de organização pelo consumo, pelo gosto, pelo interesse, pela identificação. As culturas juvenis marcam a cena nos dois universos, o real e o virtual.

Quando falamos em culturas juvenis nos referimos a modos de vida específicos e práticas cotidianas dos jovens, que expressam certos significados e valores não tanto no âmbito das instituições como no âmbito da própria vida cotidiana (PAIS, 1993:20, apud DAYRELL). Nessa perspectiva, é evidente que não podemos falar de uma cultura juvenil homogênea, tanto que a estamos utilizando no plural. Ao contrário, expressa um conjunto de símbolos específicos que expressam a pertença a um determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, por meio dos quais, a vida adquire sentido. “O processo de construção das culturas juvenis tem de ser entendido no contexto da origem social e das condições concretas de vida na qual os jovens estão sendo socializados. (DAYRELL, 2005, p. 35 e 36)

Elas não são homogêneas, cada uma expressa um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos de pertencimento que tanto podem se modificar rapidamente (MELUCCI, 1996), como vir a se constituir unidades geracionais (MANNHEIM, apud WELLER, 2005)

Nesse início de século, essas transformações vertiginosas marcam o início de uma nova época, ainda nebulosa, onde o jovem inicia seu caminho de forma ambígua e insegura, porque para ele o futuro se apresenta incerto e carente de modelos.

(...) São (jovens) contestadores a respeito do passado e das gerações que os precederam, aspiram formas de solidariedade que não encontram nas instituições vigentes, crêem que não poderão repetir os ganhos econômicos e profissionais dos pais, e antes do campo político, suas rebeldias se manifestam no âmbito do estético e no plano dos signos. (MARGULIS, 2001, p.55)

Nesse sentido, a escola, atualmente, sem mudanças significativas no percurso tradicional, serve de canal de formação e aperfeiçoamento para poucos, e de

¹⁵ Rafinha 2.0 – vídeo do Youtube, WEB. Acesso em nov/2008.
<http://www.youtube.com/watch?v=UI2m5knVrvq>

passatempo para muitos que sabem, ou percebem, que não dependem exclusivamente “*daquele aprendizado*” para entrar no mercado de trabalho, no futuro. Esses jovens não se identificam com a cultura escolar e nesse espaço a sua cultura não é reconhecida como legítima. Assim, eles não encontram sentido objetivo no presente, a não ser encontrar os amigos. Distanciados, eles passam a estabelecer uma relação instrumental com a escola em busca apenas da certificação. Para eles, progressivamente, o melhor da escola passa a ser então: a entrada, a saída e o intervalo; ou qualquer outro lugar onde possam estar com os amigos, mesmo sendo o horário de aulas. Segundo Weller:

Talvez esteja faltando às juventudes (...) do presente novas possibilidades de formação ou de recriação de suas formas de organização. O momento parece mais propício às manifestações juvenis voltadas para aspectos culturais e identitários ou para questões ambientais. (2007, p. 11)

Nesse contexto qualquer grupo organizado de jovens já é percebido como “*baderna*”, tanto quanto grupos de amigos nas ruas formam “*ganguês*”. Exercitando a competição eles amedrontam os “*cidadãos*” e demandam tratamento policial. No outro extremo, a solidão, o medo, a dependência, a dúvida. Para Weller e Nunes:

(...) o individualismo como prática de vida é a grande tese subjacente aos processos de modernização. Nesse contexto, identidades individuais passam por dificuldades de adaptação, uma vez que a esfera do consumo exerce um forte papel na definição das identidades: ter é mais importante que ser, recondicionando vínculos, relações reais e imaginárias, sempre num processo de dominação sem resistência, uma dominação passiva. E por que isso? (...) Nos tempos atuais não se tem mais “a” profissão (...) não há mais uma garantia de que o/a jovem que estuda engenharia realmente irá exercer a profissão, (...) surgem profissões novas, (...). Há, portanto, uma exigência permanente de estar “por dentro” e a sensação de risco, de ser incapaz de disputar um lugar. Tal incerteza leva muitos jovens a agarrar a primeira oportunidade que encontram, guiados apenas por critérios de segurança. (...) Profissão era uma coisa para a vida. O que é para a vida hoje? Nessa instabilidade estrutural o emprego público termina se transformando num porto seguro. (...) O resultado é que muitos indivíduos prestam concursos para cargos absolutamente descolados das suas aptidões. (...) O Estado abre concursos onde o diploma universitário – qualquer que seja ele – garante disputar todo e qualquer cargo, criando situações absurdas onde nem sempre altos salários implicam em felicidade e realização. O emprego que era para ser uma libertação transforma-se numa prisão. (2006, p. 49-50)

Toda essa incerteza, intensamente sentida no campo social e profissional, é ampliada pela situação de degradação ambiental planetária, que se anuncia de forma apocalíptica na mídia, nas duas últimas décadas. Essa divulgação parcial, nebulosa ou ideológica, contribui para a apatia política geral, quando não revela as possibilidades

reais de interferência do jovem cidadão nessa situação complexa: a força potencial da sua participação política. Aproveita-se da alienação para vender mais e ganhar mais.

4.4.-Superando visões cristalizadas

Haveria quase uma mudança de pessoa quando vemos a que ponto os adultos e os velhos, esquecendo que foram jovens, consideram a juventude como uma subespécie particular; da mesma forma, os jovens, mesmo sabendo que envelhecerão, consideram os velhos como membros de uma espécie senil por natureza. (MORIN, 2005, p.85)

As profundas alterações políticas e econômicas que se verificaram a partir do início dos anos 90, no Brasil e no mundo, acrescidas da crescente parcela de jovens na população brasileira na década, fez-se acompanhar de número significativo de estudos sobre a juventude. Essa “onda de adolescentes” (IBGE/PCNs 1998)¹⁶ movimentou os planejadores e as instituições no sentido da construção de políticas públicas para sua inclusão. Ainda nesse início de século XXI, depois da onda, analisando os resultados percebemos que as políticas não passaram de promessas, pouco se caminhou no sentido das mudanças estruturais planejadas. A única alteração visível foi a imagem jovem que hoje se apresenta em situação paradoxal: tanto serve de modelo cultural (PERALVA, 1997), como ocupa grande espaço na mídia nos noticiários socioeconômicos negativos, como símbolo de futilidade, apatia política, violência e perdição.

Pesquisas científicas centradas nos jovens trazem contribuições efetivas para uma reflexão sobre a complexidade social e para as mudanças que se fazem necessárias na esfera pública, principalmente, na educação. As transformações da sociedade brasileira nos últimos 20 anos, principalmente em relação à concentração urbana e ao avanço tecnológico cada vez mais intenso criam a necessidade de colocar o universo jovem em foco de forma contínua, tendo em vista as alterações radicais que provocam no comportamento. Afinal, o *novo* é a emergência que atualiza as culturas.

Para compreender esse jovem contemporâneo das classes populares, urbano, do centro e da periferia, que convive com as tecnologias modernas numa sociedade de consumo é necessário ter o pensamento aberto para uma nova realidade que a primeira vista ofusca nossa formação tradicional. Compreendendo a responsabilidade dos adultos, principalmente àqueles que participam da elaboração e da construção das políticas públicas, podemos substituir a compreensão do jovem enquanto problema social, por

¹⁶ Crescimento vertiginoso da população jovem do país verificado no final dos anos de 1990 até o início dos anos de 2000.

outra, centrada na incompreensão dos adultos das alterações políticas, econômicas e tecnológicas, que determinam as mudanças físicas e socioculturais. Essa incompreensão contribui para a exclusão de parcela significativa da população brasileira.

Romper com as concepções que tratam a juventude com negatividade é urgente e fundamental. Os jovens são os receptores mais sensíveis dessas alterações que se verificam na sociedade e, por conseqüência, podem indicar caminhos mais apropriados para alterações na rota e para sua integração social, inclusive na definição das políticas públicas de organização social da juventude.

O rompimento dessa concepção significa entrar no universo juvenil para compreender as lógicas que organizam suas vidas: sua des-organização, seus sonhos, seus medos, desejos e ideais. A diversidade que pode estar camuflada por um estilo padronizado e as singularidades, de determinados estilos paradoxais, são manifestações que precisam ser compreendidas, sinais que precisam ser captados, para que um diálogo fecundo possa ser estabelecido.

A cidadania na contemporaneidade deve considerar a complexidade buscando a inclusão proporcionada pela compreensão dos diferentes fios do tecido social.

Essa sociedade tecnológica contemporânea, muitas vezes denominada sociedade de consumo, pode ser simbolizada nos jovens em seus estilos e comportamentos, apesar de retratar de maneira geral o conjunto da população.

A “eterna juventude” é o desejo, algumas vezes inconsciente, que alimenta o mercado de consumo. Essa imagem jovem é explorada a exaustão nas campanhas publicitárias de produtos e serviços, principalmente aqueles ligados a tecnologia moderna. O corpo jovem é símbolo de sucesso e felicidade.

A estética dominante divulga o corpo legítimo do jovem como paradigma desejável para todas as idades: suas características principais são a esbeltez, a brancura, a aptidão atlética e padrões de beleza em que predomina o branco e europeu. Está implícito um processo de expropriação simbólica a desqualificação social dos valores estéticos, históricos e culturais dos setores dominados. Sobre esta estética da juventude ideal, se investem outros aspectos: decisão, audácia, romance, erotismo, inovação. Nela se apóia a moda que propõe novos produtos, que funcionam no âmbito juvenil como dispositivos auxiliares para afirmação da identidade.

Quem não possui o corpo legítimo não escapa a influência destes padrões universalizados pela comunicação de massa. Todos querem ser jovens: os que são e não parecem, e ainda os que não são. A juventude como signo se transforma em mercadoria e dá lugar a vasto espaço de produção e comercialização. (MARGULIS, 2001, p.51-52 Tradução nossa)

Não é somente o jovem, o individualista, o hedonista e outros *istas*, mas a sociedade em geral. O sonho da sociedade do *ser* foi se esmaecendo com ascensão da

sociedade do *ter*, que agora vai se traduzindo em sociedade do *parecer*. Para participar nesse tempo, nem é mais necessário ter, basta parecer que tem.

Nesse sentido, como vários autores afirmam, faz-se necessário incluir, cada vez mais, o consumo como elemento aglutinador na formação da cidadania. (CANCLINI, 1995; SARAIVA, 2005; SPÓSITO, 1997). Tentando analisar a forma atual do capitalismo por outro ângulo, Saraiva reúne argumentos significativos para essa discussão:

O consumo apresenta, além da *racionalidade econômica*, uma *racionalidade sociopolítica interativa*, já que “consumir é participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo” (...) muito mais do que apenas uma conduta impulsiva e irracional, (...) consumir é distinguir-se no interior do próprio grupo ou diante de outros grupos. Isso significa conflito muitas vezes, mas também interação e comunicação entre os membros de uma sociedade. (...) É através dessa articulação consumo-cidadania que Canclini propõe uma nova dimensão da cidadania. (SARAIVA, 2005, p.61)

Segundo esse autor, Canclini não nega o consumo como elemento reprodutor do capitalismo, mas aponta a “implicação do consumidor naquilo que consome”. Assim, “seu comportamento não será meramente reprodutor, mas também criador”. Para ele, “as mercadorias, além de servirem para distinção, servem igualmente, (...) para reflexão.” (2005, p. 62). Positivar o consumo seria entre outras coisas:

superar uma visão negativista e um resquício de idealismo presentes na idéia de capitalismo como distorcedor de uma realidade concebida por si só como rica e plural. A sociedade de consumo é mais do que pura distorção (do capitalismo), talvez seja fator de subjetivação. (...) um poderoso, e talvez o único, agente regulador das condutas sociais na contemporaneidade. Nessa perspectiva, talvez seja mais apropriado falar de uma “cultura do consumo. (CALLIGARIS, apud SARAIVA, 2005, p. 63)

É essa cultura que nos ameaça enquanto espécie, pois sobrepõe o consumo à racionalidade. Distante dos dualismos que se estabeleceram na nossa história não será nos distanciando dessas questões que encontraremos as respostas. É necessário entender as novas vias de consumo, principalmente aquelas que se estabelecem com as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), por meio da compreensão da sua utilização pelos jovens. Essa nova forma de interação é uma construção aberta que pode indicar novos caminhos.

4.5. Juventude e Ensino Médio - Transformações necessárias

Se há conflitos decorrentes do ajustamento forma-finalidade na educação infantil e no ensino fundamental, esses se agigantam no Ensino Médio. Nesse nível de ensino as expectativas sociais já estão claramente direcionadas ao mercado de trabalho, tanto para a inserção do jovem numa universidade pública (para obter melhor qualificação), quanto para a sua inserção profissional direta. Apesar das mudanças na legislação que transformou o Ensino Médio em etapa final da Educação Básica, direcionando-o à formação da cidadania, desde a LDB/96, não se conseguiu, ainda, implementar mudanças significativas na prática, que deslocasse o foco anterior.

[...] a “cultura preparatória” que marcou a história desse nível de ensino ainda faz-se muito presente em suas práticas. A máxima “educação para a cidadania”, embora incorporada ao discurso de todos, dá margem a práticas muito distintas, nem sempre compatíveis com este princípio. As ambições dos alunos que tanto querem aumentar as chances de entrada no mercado de trabalho como no horizonte conseguir a possibilidade de acesso ao ensino superior não são, em geral, levados em conta. Diante da amplidão de possibilidades que se abrem, a única referência ainda clara que norteia as práticas escolares cotidianas dos professores é a de preparação para o vestibular, exame seletivo para ingresso no ensino superior. Além da natureza intrinsecamente excludente deste objetivo, decorrente da pequena capacidade de acolhida do ensino superior público, sua permanência reitera três anos de escolaridade como se fosse intermediária, algo situado entre, sem um sentido intrínseco. (SPOSITO e GALVÃO, 2004, p. 376-4)

De maneira geral, os professores do Ensino Médio prosseguem em suas velhas práticas por não sentirem mudanças estruturais no sistema, por falta de formação específica, autonomia e, principalmente, por não terem, nem perceberem, definições coletivas claras sobre as finalidades desse nível de ensino. Até mesmo nos documentos legais que deveriam orientar, essas finalidades aparecem expressas de forma confusa e contraditória. Fato comprovado em estudos acadêmicos:

(...) é importante ter em mente que a discussão sobre os avanços nesse nível de ensino deve passar pela construção de uma identidade que permita definir claramente quais os objetivos a serem alcançados e o modelo de educação que se deseja oferecer. Considerando a tese de Tedesco (1998) de que a crise da escola, hoje, já não consiste no fato de que ela não cumpre adequadamente seus objetivos, mas no fato de que esses objetivos não são claros, É no Ensino Médio que esta situação é mais diretamente observável. (ABRAMOVAY, 2003, p.26)

Além disso, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN, de 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1997, coincidiu com a expectativa da entrada das modernas tecnologias nas escolas e com o agravamento da

crise econômica mundial do capitalismo, no final do século XX, que provocou recessão, diminuição drástica dos investimentos e das vagas de trabalho. Todas essas questões provocam insegurança na sociedade e tensão sobre os jovens. Quanto maior a crise econômica, maior pressão da comunidade sobre o ensino médio no sentido de preparação, transição, garantia para um futuro melhor. Essa pressão é sempre mais direcionada a escola e aos professores que, assim, ficam diante do conflito de decidir, na prática, sobre os objetivos da educação, tentando conciliar o interesse imediato (vestibular/trabalho) com os interesses sociais em geral (cidadania).

Essa situação coloca o grande debate nacional sobre Educação em segundo plano, atrás da empregabilidade, da sobrevivência. *As oscilações contínuas indicam que não há no horizonte um acúmulo de práticas que permitam definir um modelo de educação média para o país, ainda estamos marcados pela experimentação de alternativas.* (SPOSITO, 1997 p.376)

Tentando exercitar a multirreferencialidade (ARDOINO, 2000) e encontrar elementos de análise para uma educação ambiental direcionada aos jovens adolescentes do Ensino Médio, chega-se a uma constatação: além de maiores investimentos na educação, principalmente na infra-estrutura da escola e na valorização dos professores, é necessário que o foco de toda formação continuada, nesse nível de ensino, seja posicionado num conhecimento mais aprofundado sobre a juventude no sentido de facilitar o diálogo entre os dois principais atores do processo educativo, o professor e o aluno. (SPOSITO, 1997)

Se o aumento da matrícula no EM, na década de 1990, provocou um excedente de alunos nas salas com perda de qualidade e identificação, provocando transferência de alunos para unidades privadas; que o fim da “onda” de crescimento da população jovem nessa faixa etária (IBGE) traga novos sentidos e a compreensão de que se pode, de imediato, diminuir o número de alunos nas salas para dinamizar esse novo processo. Em vez de diminuir o número de salas, fechar escolas e alimentar a especulação imobiliária pelas áreas urbanas que as escolas públicas ocupam. Opção que vem prevalecendo.

4.6. Seguindo as pegadas na areia (possibilidade de encontro)

Desde o final do século XIX, com a evolução da Psicologia, e, principalmente após as descobertas de Freud, no início do século XX, contribuições importantes da ciência ajudam a compreender a adolescência. Sobre a juventude como coletivo, os estudos de Mannheim deram início a um caminho novo que muito ainda pode nos revelar.

No Brasil, estudos na área sociológica têm referência marcante em Foracchi, que investigou a juventude, a partir do movimento estudantil, na década de 60 e início dos anos de 1970. De lá pra cá, podemos perceber uma crescente na produção acadêmica em torno do tema juventude, com intensidade marcante a partir da década de 1990, (MISCHE,1997, MELUCCI,1996, SPOSITO,1999; DAYRELL,2000; ABRAMO, PERALVA, WELLER e outros) década em que se registrou um acentuado incremento na população jovem no país (IBGE).

Nesse contexto, quero destacar alguns trabalhos específicos que podem iluminar e indicar novos caminhos para a relação com a juventude nas escolas de Ensino Médio. Primeiro, os estudos da pesquisadora Ann Mische (1997), que investigou as formas de ação jovem no Brasil, após o movimento pró *Impeachment* do presidente Collor (*os carapintadas*), tentando compreender suas novas formas de ação no cenário nacional. Ao analisar aspectos macro e micro sociais, ela demonstrou que a condição de *estudante*, que caracterizou o jovem dos anos 60, decorrente do forte papel que a escola desempenhava na socialização e na mobilidade social, foi substituída pela condição de *cidadão*, decorrente das múltiplas redes de interação já presentes no espaço social no início da década de 1990. Nesse contexto, já existiam redes de socialização mais dispersas formadas nas escolas, trabalho, shoppings, clubes, bairros, ruas e outros espaços de lazer, cultura e sociabilidade (MISCHE, 1997, p.143). Os grupos organizados também constituíam complexas formas de participação social e política, em diferentes redes de militância: partidos políticos, movimentos populares, sindicatos, ONGs, associações profissionais, etc.

Essa diversificação das redes de estudo, trabalho, e sociabilidades expõe os jovens a influências e pressões diversas, exigindo certo jogo de coordenação e segmentação entre os diversos envolvimento. Porém, o fato de os jovens estarem ligados a essas redes dispersas não significava que não pudessem, rapidamente, se identificar com causas comuns. Assim, ela destacou, no contexto brasileiro dessa época (1992), que uma ponte importante foi construída pela militância múltipla, e pelas redes de liderança que, por necessidade estrutural, apesar do discurso de autonomia, estavam extremamente interligadas. E foram representadas pela liderança estudantil.

As condições políticas e econômicas internacionais, identificadas como a *nova ordem mundial*, e as nacionais, caracterizadas pela insatisfação crescente com os rumos da democracia, principalmente, com a recessão econômica e inflação crônica, confluíram para um ceticismo e uma paralisia política no início da década. Contudo, como destacou bem a autora, isso não significava que os jovens fossem acrílicos ou apáticos, mas sim, *a falta de espaços centralizadores ou de identidades públicas unificadores, capazes de*

transformar suas críticas sociais – muitas vezes agudas – em ação coletiva. Segundo seus estudos, para essa articulação de identidades e projetos foi *essencial a existência de interlocutores sociais, com identidades múltiplas, posicionados no cruzamento de vários contextos sociais.* (MISCHE, 1997, p.145) Potencializando o conceito de identidade, ela retoma a idéia de *círculos de reconhecimento* de Pizzorno (1986), que “abarca a dimensão subjetiva de redes sociais: cada rede representa um repertório mais ou menos delimitado de reconhecimentos coletivos, que dão sentido e direção aos laços sociais.” (MISCHE, 1997, p.139) Assim, as pessoas que servem como pontes efetivas são as que podem evocar multiplicidade de laços e identidades e viabilizar oportunidades para conexão e ação conjunta de diversas pessoas ou grupos. Essas *pessoas-ponte* possibilitam conexões e servem de *prisma* para projetos diversos. A identidade, nesse sentido, é determinada não só pelo atributo ou a posição social, mas, também, pelas *experiências e orientações coletivas de um dado contexto concreto que criam o potencial para formas diferenciadas de reconhecimento.* (idem, p.139) Ela afirma que:

Embora as características e trajetórias abertas aos jovens estejam estruturadas pelas posições de classe e pelas instituições sociais e políticas, os jovens também têm algum espaço de escolha, manobra e, às vezes, invenção de caminhos e direções de vida. Experiências dentro de vários locais sociais criam as oportunidades e barreiras, esperanças e frustrações, que levam os jovens a experimentar diferentes futuros possíveis, (...). (MISCHE, 1997, p. 140)

A autora constatou que a condição de estudante foi substituída pela condição de cidadão, na referência a juventude. Para a diversificação do sentido e da prática dessa “cidadania”, categoria emergente presente nos discursos dos diferentes setores na época, ela destacou dois aspectos do universalismo do conceito que mereceriam atenção: a linguagem estava sendo mobilizada para articular conexões, bem como para estabelecer parâmetros éticos.¹⁷

Em segundo lugar, me reporto aos estudos de Marília Sposito (1999) que, buscando compreender as formas de ação coletiva dos segmentos juvenis na sociedade brasileira, analisou as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. Por conseguinte, apesar de destacar que a *condição juvenil enquanto problema social* ainda permeava alguns setores sociais e parte das pesquisas acadêmicas, seus estudos demonstraram que novas orientações vinham rompendo com essa tradição ao enfatizarem o potencial contestador e rebelde presente nos movimentos juvenis, dando origem a estudos sobre a participação estudantil ou suas práticas culturais.

¹⁷ É importante destacar que em junho deste mesmo ano aconteceu a Eco/92 – Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), no Rio de Janeiro.

Para ela, as críticas sobre o arrefecimento do movimento estudantil, que já atingia grande parcela dos alunos do ensino superior e médio na época, não consideravam o quadro de crise das formas tradicionais de ação que também atingia o conjunto da sociedade. Segundo a autora, essa crise anunciava mudanças nas práticas e imprimia novos significados à noção de participação ou de militância política (p. 78).

Para demonstrar, Sposito (1999) apresentou dados de pesquisas anteriores, realizadas na Europa, também na década de 1990, que já indicavam transformações e tendências no comportamento jovem que cabe destacar:

- *o afastamento* — mas não a negação — *dos sindicatos*, mantendo com essas instituições apenas uma relação instrumental e de exterioridade (Bauby e Gerber, 1996);
- *a desconfiança em relação aos partidos*, mas o reconhecimento de um interesse difuso sem a participação correspondente (Ricolfi, 1997);
- *a busca de uma política sem rótulos tradicionais* que designam posições de direita e esquerda (Muxel, 1997).

A autora realizou um levantamento minucioso dos estudos sobre movimentos jovens realizados no Brasil, desde as pesquisas pioneiras de Foracchi, na década de 60, destacando a dificuldade de compreensão da crise presente em alguns estudos. Com base nos estudos de Abramo (1994), que analisou a nova cena cultural juvenil dos anos 80, criticando concepções conservadoras; e ainda em outros estudos, como os de Moraes (1995) e Mische (1997), visto anteriormente nesse trabalho, Sposito (1999) ressalta que é preciso considerar que foi criado um leque de representações sociais no senso comum, ancorados no modelo jovem dos anos 60. Reconceituando as novas formas de ação da juventude ela recorre à concepção de Melucci (1991):

Um movimento social é uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura dos limites de compatibilidade do sistema dentro do qual a ação mesma se situa. (Apud SPOSITO, 1999, p. 20)

Nesse sentido, a autora destaca as contribuições dos movimentos organizados (das mulheres, dos negros e dos povos indígenas) nas políticas públicas nos últimos anos e o impacto multiforme de suas ações sobre a educação e a escola pública. Com isso, chama atenção para a necessidade de alargar os horizontes de pesquisa para além dos possíveis ganhos ou eventuais fracassos imediatos, que as lutas dos atores coletivos encerram. Assim, fica claro que,

(...) um movimento social é um objeto construído pela análise e não coincide com a forma empírica da ação. Nenhum fenômeno de ação

coletiva expressa uma linguagem unívoca ou desvela, de imediato, todas as dimensões em suas práticas, exigindo do pesquisador um intenso trabalho de análise (TOURRAINE, 1987; MELUCCI, 1991). (SPOSITO, 1999, p.81)

Seguindo os caminhos abertos, Sposito destaca a *importância da esfera cultural* na organização juvenil, o que fomenta um mecanismo de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns, sobretudo em torno dos estilos musicais (1999, p. 79); a importância do reconhecimento dos processos de mutações nas formas da ação coletiva e das investigações focalizadas para a compreensão da dinâmica desses movimentos, com o objetivo de *trazer para a discussão o tema dos atores juvenis em formação*.

Para ela, assim como para Canclini (1996), nesse período em que a lógica do mercado induz e subvenciona o consumo e a formação, *não é descabido vincular consumo e cidadania*, é preciso desconstruir concepções ancoradas na racionalidade ideológica. A diversidade de interesses que agregam os jovens inclui o consumo e a produção cultural que pode ser observada na formação de grupos musicais, de dança, poesia, vídeo, teatro, entre outras manifestações artísticas. Essas agregações têm possibilitado a construção de identidades comuns, muitas delas mescladas por interesses profissionalizantes, atitudes solidárias e outras até mesmo associadas a práticas da violência. O importante a destacar é que o momento da produção possibilita a recriação da possibilidade de formação do ator/sujeito ativo e reflexivo, em contraposição ao expectador passivo alienado. Pois, “é a partir do sofrimento do indivíduo dilacerado e da relação entre sujeitos que o desejo de ser sujeito pode se transformar em capacidade de ser um ator social” (TOURRAINE, 1997, p.107, apud SPOSITO, 1999, p 83)

Nesse sentido, com base no *consumo e produção cultural*, Sposito (1999) identifica e agrupa *quatro eixos articuladores de jovens*:

1 – *Momento da produção dos grupos musicais* – De alguma forma, “a expressão musical traduz e testemunha uma certa experiência social que se transforma no seu fundamento” (SPOSITO, 1994). Além disso, o momento da produção recria as possibilidades de entrada no circuito das trocas culturais para além do expectador passivo. Esses movimentos mergulham na cultura de massa, negam a dominação pelo gosto musical e disputam espaço na lógica do mercado. [...] constituiriam *espaços a partir dos quais os jovens fariam de si mesmos, de sua solidão e dos processos de exclusão a que são submetidos (Lipsitz)*. Exemplos: Rap – Funk – Rock – Hip Hop.

2 – *Construção de pautas de significados alternativos às interpretações dominantes* – Apropriação da palavra, expressão alternativa (escrita, falada, corporal, visual...). Exemplos: *Rappers* (fala livre na música); *Fanzines* (Imprensa alternativa); Vídeos (imagens); *Rádios Comunitárias* (Palavra); *Dança* (jogo do corpo). Pautas cada vez mais presentes com a evolução das tecnologias de comunicação.

3 – *Ação voluntária e movimentos que envolvem práticas de solidariedade* – Associativismo e práticas comunitárias que compreendem temas diversos como: *meio ambiente, qualidade de vida e saúde* (Drogas, DST, AIDS). “Enquanto categoria sociológica, a ação voluntária é aquela que implica a “adesão livre” a uma forma de solidariedade coletiva e o pertencimento a uma rede de relações da qual se participa por escolha”. (MELUCCI, 1991, p.1000 apud SPOSITO, 1999). Pouco investigado esse eixo vem sensibilizando um conjunto crescente de jovens. A autora aponta duas orientações presentes nessas iniciativas: A possibilidade de ir além da denúncia, privilegiando a ação; e a dimensão simbólica relevante na temporalidade, pois regata o presente como momento fundamental capaz de articular projetos e utopias de novas relações.

4 - *O mundo do trabalho* – O contexto de crise faz surgir novas práticas e, talvez, um campo novo de conflito social, as *organizações de cooperação e autogestão que envolvem segmentos juvenis*. Ela destaca que contrapondo valores insustentáveis Singer (1998) aponta um conjunto de valores que vem sendo construído nessas práticas como: inclusão; solidariedade; aglutinação. (SPOSITO, 1999, p. 88)

Em resumo, a autora destaca a possibilidade de interação entre as práticas culturais, as experiências solidárias de trabalho e a escola. Ela reafirma a necessidade evidente de *maior porosidade da escola para com as práticas culturais que compõem a vida dos segmentos juvenis*, para tentar ressignificar a qualidade da atividade pedagógica e o tipo de experiência construída por jovens no interior da escola. Também *lança hipótese sobre a formação dos atores jovens em seus grupos, que segundo ela poderia transformar o sentido da escola no projeto de vida, ao dar um novo significado para o conhecimento, para a informação e para a cultura.*

4.7. Escola de Ensino Médio: *Oikos da Juventude*

Estes caminhos abertos trazem contribuições significativas para “oxigenar” os caminhos da Educação Ambiental que vem se desenvolvendo nas escolas no Brasil e, de maneira tímida, se entranhando nos currículos escolares. Compreendida como uma necessidade urgente de novos paradigmas societários que garantam transformações profundas no comportamento humano e em sua atitude, em relação a si, aos outros e a natureza; a EA representa uma esperança de auto-eco-organização e de ressignificação dos diferentes processos humanos. Somente mudanças profundas podem alterar o quadro de crise em que nos encontramos como espécie e corrigir a rota de colisão que a insustentabilidade representa. Como dizia Paulo Freire: *mudar é difícil, mas é possível*.

Ao contrário das lutas sociais que se travam no terreno das desigualdades sociais com ações que revelam interesses dicotômicos por parte dos diferentes atores sociais, a questão ambiental é planetária e atrai cada vez mais interesses específicos em direção a um interesse maior: a preservação da vida na Terra. A atmosfera, a hidrosfera e a litosfera não possuem fronteiras, impactos negativos em localidades distintas do planeta se espalham pelos lugares, socializando a degradação. Nesse sentido, a questão ambiental se torna uma questão política que fornece bases para novas relações democráticas; o valor ecologia chega para representar o elemento limitador do desenvolvimento voraz que se estabeleceu como caminho da humanidade. A necessidade de preservação do equilíbrio ecológico altera, ou redefine, como explicita Viola (1986) a natureza das relações.

Nesse sentido, a ecologia política aponta a gravidade da situação, onde o eixo vida-morte substitui o eixo liberdade-opressão (FEBER & HELLER, 1984, apud VIOLA, 1986); enquanto a ecologia humana traz a sobrevivência, entendida como compreensão e respeito aos sistemas vivos e resistência à destruição, como fundamento necessário para a construção e legitimação de um novo sistema de valores. O mundo, como sistema complexo, apresenta limites intransponíveis e a insistência na transposição desses limites representa uma ameaça decisiva à sobrevivência da espécie humana. Estamos todos juntos nessa jornada perigosa, e isso aponta uma direção obrigatória no sentido de mudanças estruturais nas relações.

Porém, nessa análise é importante destacar que as novas relações do homem com o homem e do homem com a natureza demandam uma compreensão ampla do conceito de meio ambiente. Esse conceito compreendido de forma reduzida limita as possibilidades de reestruturação da sociedade, principalmente a partir da educação.

Segundo Morin (1998), “o reducionismo que caracteriza as práticas ambientais nas escolas decorre da *hipersimplificação que cega à complexidade do real.*” (MORIN, 1998). Tem-se compreendido como práticas de EA, aquelas que de alguma forma ligam homens e natureza de forma direta. Porém, é na relação dos homens com os homens que se observa a formação subjetiva da consciência dicotômica que condiciona os comportamentos básicos da insustentabilidade.

Nesse ponto ressalto a importância da ecologia humana e dos espaços de formação humana básica, entre os mais importantes, as escolas, principalmente, as escolas públicas de Ensino Médio. A necessária e fundamental construção de uma nova representação simbólica de ambiente, decorrente da ampliação desse conceito, permite mudanças na orientação do sentido do trabalho pedagógico. Mudanças que favoreçam uma nova compreensão dos conteúdos técnico-científicos e dos conteúdos afetivos, éticos e ideológicos. Uma nova percepção da cultura.

A alteração dessas relações favorece a construção de novas identidades coletivas. Os processos de ação coletiva que se constroem nas lutas em torno de questões ambientais, desde o nível micro, contribuem para a formação de identidades coletivas e participativas. Essas novas identidades se colocam como fundamentais nesse momento em que o trabalho, como compreendido tradicionalmente, deixa de ser um mecanismo central de inserção e inclusão social dos indivíduos. Nessa direção, Isabel de Carvalho afirma que:

A questão ambiental surge, nesse delicado contexto, como uma causa com grande potencial de identificação para os jovens e nova oportunidade para o engajamento social e político dos jovens no Brasil, como mostrou Novaes (2002). Uma consciência ambiental, ainda que difusa, parece estar se disseminando entre segmentos jovens, ao menos enquanto potencial motivação para ação coletiva (CRESPO, 2002; AMSTALDEN & RIBEMBOIM, 1998). A valorização da natureza e a preocupação com o futuro do planeta têm se mostrado particularmente atrativa para formação de grupos jovens para ação ambiental. (CARVALHO, 2004, p. 56)

São diversos os caminhos pelos quais os jovens podem se aproximar dos valores ecológicos, identificando-se em diferentes níveis com os ideais do sujeito ecológico, uma vez que não se trata de uma identidade totalizante. Esta aproximação dos ideais ecológicos pode assumir, de modo não excludente, as formas da adesão a uma luta, a uma ação, a um modo de vida e a um interesse intelectual. (CARVALHO, 2004, p. 71)

Essa autora também destaca que esse campo ambiental está atravessado por conflitos que opõe o caráter público dos bens ambientais à sua privatização, portanto, é palco de acirradas disputas que se expressam nas investidas pela privatização dos bens ambientais indispensáveis a vida. (CARVALHO, 2004, p.54) Essa luta é fundamental e

está presente no ambiente escolar, porque a educação é um desses bens indispensáveis. A organização do coletivo para a identificação e a resolução desses conflitos na escola torna-se tarefa fundamental e traz de volta o sentido perdido da educação. Para ela:

O que está em jogo na tensão entre a publicização e a privatização dos bens ambientais é a sobrevivência não apenas da vida biológica (humana e da natureza) no planeta, mas da vida política, da esfera pública e da possibilidade de construção ou de declínio do laço societário que pode definir um futuro mais ou menos sustentável para a *Polis* humana. É nesta fronteira continuamente redesenhada entre as esferas pública e privada, compreendida como faixa de permanente negociação inter e intra-subjetiva, que reside uma das vias significativas de aprendizado e experiência política dos jovens. Ai se constitui o campo tenso das possibilidades de engajamento e de atribuição de sentidos para a ação política dos sujeitos contemporâneos de um modo geral, e dos jovens em particular. (CARVALHO, 2004, p.55)

Caminhando para uma conclusão, destaco dois conceitos significativos para a reflexão que se propõe. Primeiro, um conceito de meio-ambiente, mais claro e mais amplo, que pode integrar múltiplas dimensões do trabalho pedagógico. Como exemplo:

Meio Ambiente: A totalidade dos *fatores fisiográficos* (solo, água, floresta, relevo, geologia, paisagem, e fatores meteoroclimáticos) mais os *fatores psicossociais* inerentes à natureza humana (comportamento, bem-estar, estado de espírito, trabalho, saúde, alimentação, etc.) somados aos *fatores sociológicos*, como cultura, civilidade, convivência, o respeito, a paz, etc; ambiente. (Dicionário Ambiental – Destaque nosso).

Meio Ambiente - Tudo o que cerca o ser vivo, que o influencia e que é indispensável à sua sustentação. Estas condições incluem solo, clima, recursos hídricos, ar, nutrientes e os outros organismos. O meio ambiente não é constituído apenas do meio físico e biológico, mas também do meio sócio-cultural e sua relação com os modelos de desenvolvimento adotados pelo homem. (Dicionário ambiental CETESB/WEB)

Essa definição provoca uma reflexão, ou uma nova compreensão dos eixos transversais expostos nos PCNs, onde o tema *meio ambiente* aparece entre os demais e não ressignificando-os em termos de trabalho, como seria apropriado. Segundo, a necessidade de divulgar amplamente entre os educadores o conceito de EA referendado internacionalmente nas conferências internacionais e já citado anteriormente:

A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida. (TIBILISI, 1977)

A educação é um processo de formação global que abarca diferentes esferas de conhecimentos e ações com o objetivo de integrar e formar novos atores sociais. Assim, o sentido da Educação Ambiental não seria outro senão o caminho para uma metaeducação. Nesse sentido, como afirma Sato (2004), “é preciso romper com o enclausuramento disciplinar e com o pensamento cartesiano que conduzem os profissionais às pequenas esferas de suas especializações.”(p. 40) Os educadores que dominam os objetivos e conteúdos de suas áreas específicas, refletem sobre a natureza do conhecimento e tem compromisso com a comunidade identificam a importância da Educação Ambiental.

A interligação dos grandes conceitos explicitados aqui apresenta-se, então, como a possibilidade de uma grande abertura da escola para a formação e integração da juventude. O sentido perdido com a incerteza perante o futuro seria garantido pelo sentido conferido pela integração das suas preocupações e interesses presentes no espaço formativo escolar; com trabalhos que enfoquem os diferentes *eixos articuladores*, apresentados por Spósito, passíveis de serem articulados em torno das grandes áreas do conhecimento no trabalho pedagógico. E até mesmo a relação da escola com outros espaços de produção cultural que envolvem os jovens, em abordagens transdisciplinares. Assim, a escola representaria o *intelocutor social* destacado por Mische, um grande círculo múltiplo de reconhecimento, uma ponte de articulação mais flexível, da juventude com a sociedade. Um prisma.

Vislumbra-se aqui, a escola de Ensino Médio como espaço de acolhimento e valorização da juventude, da sua pulsão, de sua energia, de sua paixão na construção de sua autonomia, com a integração das dimensões: ecológica, cultural, solidária e tecnocientífica, tanto na sua formação individual quanto na coletiva, para a constituição de novas possibilidades no mundo do trabalho e das relações sociais. Enfim, uma formação para a vida, em direção a afirmação do sujeito ecológico. Do sujeito-*cidadão*-ecológico. Sujeito porque age com autonomia, cidadão porque solidário, que se preocupa com a organização social e política do coletivo e ecológico porque ciente e observador das ligações sistêmicas, do nível micro e macro.

PARTE IV – O MAPA DO TESOURO

1. CEAN - O Barco escola desta expedição

É na história, construída na força da utopia, que se elabora a síntese entre as exigências da terra e os imperativos do céu. É na história que se cria a oportunidade de uma experiência total de conexão com o Todo e ao mesmo tempo de contínua abertura rumo ao infinito. Em última instância somos um projeto infinito. E o infinito desequilibra qualquer síntese. Ele nos obriga a compreender nossa condição de sistema aberto, apto a novas incorporações e capaz de sempre novas sintetizações.

LEONARDO BOFF. Citação inicial do PPP do CEAN, 2008)

1.1 Identificação

O Centro de Ensino Médio Asa Norte - CEAN, é uma escola da Rede Pública de Ensino do DF, integra a estrutura da Secretaria de Educação (SEEDF) do Governo do Distrito Federal - GDF. Está vinculada, pedagógica e administrativamente, à Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto-Cruzeiro - DRE PP/C, na Região Administrativa de Brasília. Destina-se à oferta exclusiva do Ensino Médio, nos turnos: matutino, vespertino e noturno.

1.2 Localização da Escola

O CEAN está situado na Av. L2 Norte¹⁸, quadra 606N, entrada da UnB. Talvez seja a escola pública de EM fisicamente mais próxima ao MEC.



Foto 1 – CEAN - vista da área interna.

¹⁸ **Endereço da Escola:** SGAN 606 - Projeção D - Módulos G/H - CEP 70840-060 - Asa Norte - Brasília-DF Fone: PABX 3901- 2936 / 3901- 2639 e Fax: 3901 - 6926 E-mail: ceandf@terra.com.br

1.3 A estrutura física do CEAN

O CEAN é uma escola pequena. Sua área é constituída por 20.000m². A estrutura construída é de 3.127m². É composta por 10 salas de aula divididas em dois blocos. O terceiro bloco conta com cinco laboratórios: um de Física, um de Química, um de Biologia e dois de Informática. O quarto bloco conta com três salas maiores (Artes Cênicas, Artes Visuais e sala de multiuso), a cantina e os banheiros dos alunos. O quinto bloco abriga a biblioteca e a parte administrativa (mecanografia, secretaria, direção, assistência, sala de professores e sala de coordenação). O Grêmio funciona numa pequena sala no bloco 3 e, ao lado, em outra salinha, a oficina de leitura. A sala do Oceano Verde é uma parte cedida da sala de Artes Visuais. A área verde é bem arborizada e bem cuidada. A área de esportes, sempre em estado precário, é composta por uma quadra de futsal/basquete e uma de voleibol. Num pequeno bloco próximo às quadras se encontram dois vestiários, uma salinha e um depósito.

O atual prédio foi construído em 1980. É um prédio já velho, porém, todos os anos, ele passa por uma limpeza geral antes do início do ano letivo, quando pequenos consertos são realizados. A escola ocupa área privilegiada da cidade, próxima ao centro, em uma das entradas para a Universidade de Brasília.

1.4 Breve histórico

Na placa oficial de inauguração da escola está registrada a data de 04 de maio de 1981, como dia da inauguração da escola. Porém, o CEAN tem uma história muito mais longa e muito significativa para a compreensão do contexto político local e brasileiro desde a década de 60, que vale a pena conhecer um pouco mais.

No ano de 1981 se deu a inauguração da nova estrutura física da escola, do seu novo prédio, com um novo nome, mas com uma história já marcada pelo viés da identidade.

A escola, verdadeiramente, nasceu CIEM. Surgiu pelo Ato de Designação Administrativa nº 4/63, de 24 de janeiro de 1963, mas só foi inaugurada em maio de 1964, num contexto nacional de grande expansão do ensino superior, e de intensas lutas estudantis, pela qualidade do ensino superior público no Brasil.

O Governo de Juscelino Kubistchek - JK, que teve na construção e inauguração de Brasília seu símbolo máximo, representou um período de renovação que marcou a entrada do Brasil na modernidade. Economicamente, significou o período dos grandes investimentos internacionais no país, principalmente no setor industrial. Essa indústria precisava de trabalhadores mais qualificados e para qualificá-los, a educação.

Universidade de Brasília – UnB, criada logo em seguida, em 1961, no governo de João Goulart – Jango, nasceu no quadro político dual da Guerra Fria, onde se confrontavam em nível internacional, forças de direita e esquerda, traduzidas como capitalistas e socialistas. No Brasil essa luta ideológica se travava, entre outros, no campo da educação, onde se intensificam os conflitos caracterizados pelo confronto de interesses públicos e privados; e protagonizados por educadores progressistas e conservadores. Podemos dizer que a UnB representou uma vitória das forças progressistas.

A UnB “nascia” com o ideal de formar homens livres, que discutissem o desenvolvimento soberano do Brasil e buscassem soluções para os povos oprimidos. Baseada na liberdade, não era sujeita às leis que regiam as outras universidades. Era uma instituição autônoma, como fora idealizada em seu projeto por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira seus primeiros reitores. (PPP/CEAN, 2008, p. 8)

A UnB nasceu num período de intensos debates e experimentações. Grandes educadores brasileiros estimularam e participaram dessas primeiras experiências em Brasília. “A impressão que se tinha era a de que se abriram comportas, que represavam idéias, esperanças e utopias, e que de chofre se espalharam pelo país.” (DARCY RIBEIRO, apud CRUZ, 2001, p.40)

A concepção da Faculdade de Educação da UnB foi pensada como uma estrutura complexa, formada por diferentes órgãos que se integrariam como afirmou Darcy Ribeiro, entrevistado pela professora Terezinha Rosa Cruz¹⁹: “a criação de um padrão novo, capaz de atender de forma integrada a todo o problema da formação do magistério, da especialização e do aperfeiçoamento das várias modalidades de profissionais exigidas na época” (idem, p. 52). Segundo a autora:

O primeiro documento teria origem em discussões coordenadas pelo professor Darcy Ribeiro, com participação de Anísio Teixeira e Lauro de Oliveira Lima, então diretor do Ensino Médio do Ministério da Educação (...) (p.50)

¹⁹ A Professora Terezinha Rosa Cruz, atuou no CIEM e registrou sua experiência no livro *Uma experiência de educação interrompida: CIEM-UnB 1964 – 1971*. Brasília: Editora Plano, 2001.

Esse plano foi parte de convênio firmado entre o Brasil e a UNESCO, de parte do Fundo das Nações Unidas para a infância – FISL e a Universidade de Brasília. Um dos quatro órgãos que faziam parte desse plano seria a Escola de Educação que teria a função de preparar professores para os cursos ginasiais e colegiais de forma integrada com os diversos departamentos da universidade, com metodologias que permitissem uma estreita relação da teoria com a prática. Para complementar esse quadro, idealizaram os núcleos de demonstração e experimentação para promover entrosamento entre conteúdos e metodologias. O Centro Integrado de Ensino Médio - CIEM – foi o primeiro desses núcleos experimentais e recebeu esta denominação para garantir a integração entre a UnB e o sistema de Ensino Médio. (CRUZ, 2001)

Participaram das discussões sobre o CIEM, principalmente, Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima, Anísio Teixeira e José Aloísio Aragão, o primeiro diretor da escola. Os primeiros prédios construídos no campus foram os da Faculdade de Educação (FE 1, FE 3, FE 5) e do CIEM. Em 1963, foi construído o prédio destinado ao CIEM*.

O CIEM surgiu primeiro que a FE, como medida de emergência para melhorar a qualidade dos alunos que ingressavam para atender aos anseios de um ensino superior de qualidade e de corrigir desvios dos alunos recém-ingressos nos últimos vestibulares. (CRUZ, p. 59). Em maio de 64 o CIEM foi inaugurado com turmas de alunos da 3ª série do ensino médio e com alunos universitários, cursando disciplinas em que se saíram mal no vestibular daquele ano.

As relações do CIEM com a administração da UnB se davam diretamente com a Reitoria. O CIEM foi se impondo como escola de qualidade, uma escola aberta as experiências pedagógicas inovadoras, que, mesmo durante o regime autoritário da ditadura militar, praticava uma educação para a inteligência com a liberdade como um dos princípios fundamentais para a condução do processo pedagógico.

Foi uma escola de tempo integral. No início, teve regime anual e logo em seguida (1966) adotou sistema semestral. Seu currículo previa uma base obrigatória e disciplinas opcionais que objetivavam atender necessidades diferenciadas dos alunos. Algumas atividades eram realizadas na própria universidade. Um destaque era o tempo de organização e planejamento: a equipe toda se reunia, por quinze dias, no início de cada ano e, oito dias, em julho, para avaliar e replanejar as atividades pedagógicas. Os professores eram contratados após entrevistas com o diretor e com o orientador da

equipe. O início de cada período letivo era marcado por um seminário, de dois turnos, realizados no Auditório Dois Candangos, onde se discutia e pensava o currículo com a comunidade escolar e se divulgava os princípios e a dinâmica de funcionamento da escola. O CIEM era um colégio pequeno que permitia uma intensa socialização entre seus cerca de 300, 350 alunos. O prédio era grande, com jardins internos e uma estrutura física simples. O destaque eram os três laboratórios e o ensino diversificado das Artes. Em depoimento a CRUZ, 2001, um ex-aluno relembra a ausência de aulas expositivas, característica básica dessa experiência.

A Faculdade de Educação só teve início em 1966 e só foi reconhecida em 1972. As relações do CIEM com a FE sempre foram difíceis. A FE surge independente, quando o CIEM já se apresentava estruturado e com certa independência, com projeto de transformá-lo em escola de aplicação, idéia que não foi bem aceita pela equipe de professores. Começa então um conflito de interesses, que vai se estruturando numa crise de autonomia que, de certa forma vai acompanhar a escola pelo caminho. Ao final, em avaliação posterior dessa experiência educativa, Cruz afirma que:

O CIEM não foi uma escola experimental nos termos do art. 104 da LDB, mas um centro de experimentação e demonstração, com vistas a inovar, não apenas métodos e técnicas de ensino médio, mas também sistemas organizacionais administrativo-pedagógico. Tão pouco foi uma escola de aplicação. (...) O CIEM (até 1969) só recebia alunos da Faculdade de Educação como estagiários observadores participativos. A regência de classe era feita nas escolas públicas, onde, futuramente, iriam atuar como professores. (CRUZ, 2001, p. 74)

Ainda segundo a autora, a crise com a FE foi reforçada com a saída do diretor Aragão, em 1967, para assumir a Diretoria do Ensino Médio do DF, e com outra crise, a dos alunos com o diretor adjunto que o sucedeu e que resultou no pedido de demissão de ambos em 1968.

Não podemos nos esquecer que 1968 foi um contexto marcado por intensa mobilização estudantil no contexto político internacional e nacional; e que os alunos do CIEM, educados para a liberdade com amplo espaço de organização e participação chegavam à universidade engrossando o movimento político de protesto, considerado subversivo, após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968, quando tem início uma fase mais aguda da repressão. Entre esses alunos, não podemos deixar de destacar Honestino Guimarães²⁰ que foi da primeira turma de 3º ano do CIEM, vindo do

²⁰ Dia 10 de outubro de 1973, Honestino foi preso na cidade do Rio de Janeiro e nunca mais foi visto. O reconhecimento público da sua morte e de outros “desaparecidos políticos” pelo Estado brasileiro só ocorreu

Elefante Branco, em 1964. Em 1965, ele entra na Universidade de Brasília no curso de Geologia (foi 1º colocado no vestibular), onde se destacaria como um grande dirigente estudantil. Foi presidente da Federação dos Estudantes da Universidade de Brasília (FEUB 1967) e duas vezes da União Nacional dos Estudantes (UNE 1969), uma delas quando estava foragido.

Importante destacar que algumas críticas surgiam, o colégio era considerado “de elite”. Isso se dava pelos critérios de seleção para alunos e as numerosas vagas para apadrinhados políticos. A quase totalidade dos alunos era constituída por filhos de funcionários recém-transferidos para Brasília, de comerciantes, políticos, militares, deputados, professores, a maioria deles de classe média alta. Essa característica foi um dos pontos negativos da experiência, que obscurecia seu sucesso pedagógico. Em 69 e 70 a escola já discutia e implementava meios de democratizar o acesso com mudanças na forma de seleção. Após intensas crises políticas, em 1970 a professora Maria do Socorro Jordão Emerenciano assume a direção e o grupo começa a se reestruturar, mas, em janeiro de 1971, nas férias, sem qualquer explicação ou discussão, a Reitoria fecha o CIEM e demite em massa seus professores.²¹

Segundo Laís Aderne, educadora que atuou na implementação do CIEM: “a universidade militarizada do Azevedo não aceitava mais a presença daquele centro de ensino, não tinha mais como conviver com aquela experiência libertária. Em 1971 o Centro Integrado de Ensino Médio foi fechado no período de férias. Foram dadas férias coletivas aos professores, alunos e funcionários. Quando retornaram, as portas estavam fechadas, os laboratórios tinham sido abertos para que outros departamentos da universidade recolhessem o material desejado, e os papéis da equipe docente foram queimados no jardim da escola.” (PPP CEAN, 2008)

A Reitoria e a Fundação Educacional do DF, hoje Secretaria de Estado de Educação do DF - SEEDF negociaram sem a participação da comunidade e a experiência do CIEM foi encerrada. A estrutura restante foi transferida para a rede pública de ensino do DF que, no mesmo prédio (Atualmente o ambulatório do HUB), inaugurou outra escola, o CIB – Centro Integrado de Brasília.

O CIB atendia algumas séries do ginásio (hoje etapa final do Ensino Fundamental) e o ensino colegial (EM). Três turmas de 3º ano do CIEM foram transferidas para o CIB e o restante dos alunos se espalhou entre outras escolas públicas e particulares. Com a

em 1996, quando os familiares de presos políticos assassinados conquistaram a oficialização das mortes através da obtenção da certidão de óbito das vítimas do regime militar.

²¹ Somente os professores Alaciel Franklin e Terezinha Rosa Cruz não foram demitidos. Segundo ela, por terem sido diretores (Cruz, 2001, p. 66)

reforma de ensino decorrente da nova LDB, a Lei 5692/71, o CIB vai deixando de atender o ginásio e o colegial (Científico) e estendendo o atendimento para turmas de profissionalizantes. Os primeiros cursos foram na área da saúde e serviços. Em 1975, o CIB volta a atender a fase final do ensino fundamental e já conta com cinco cursos profissionalizantes: Área de Saúde, Áreas de Serviço, Auxiliar de Nutrição, Auxiliar de Escritório e Auxiliar de Laboratório Didático.

Em 1976, a escola passa a se chamar Escola de 2º Grau 01 de Brasília e passa a contar com uma setorial de Línguas Estrangeiras, oferecendo as opções Francês e Inglês. Em 1979, a escola oferece, nos períodos diurno e noturno, apenas dois cursos específicos: Auxiliar de Análises Químicas e Habilitação Básica em Química. Ao final deste ano a UnB entrega o prédio para o HUB onde passa a funcionar o ambulatório do Hospital. A escola foi transferida, provisoriamente, para duas escolas, o diurno foi para o CAN (atual Paulo Freire) e o noturno para a Escola Classe 407 Norte (que fica na 408N).

Em 1981 fica pronto o prédio definitivo e o Centro Educacional Asa Norte – CEAN, finalmente é inaugurado, em 04 de maio, atendendo às duas séries do Ensino Fundamental e às três séries do Ensino de 2º Grau. A década de 80 demonstra o insucesso do ensino profissionalizante da forma como estabelecia a LDB/71. A maior parte das escolas não teve sequer oportunidade de oferecê-lo com alguma qualidade.

O grande crescimento da população jovem no Brasil nos anos noventa e a expansão das matrículas na rede pública de ensino provocaram a gradativa eliminação do atendimento ao ensino Fundamental na escola. Final da sétima série, a partir de 1995, e da 8ª série, em 1996. Nesse período o CEAN atendeu a 10 turmas de primeiro ano do 2º Grau, no período vespertino, fato que provocou o início de um novo período na história da educação da escola. Os alunos, a partir de então, oriundos de diferentes localidades do DF, com diferentes interesses, ficariam na escola somente por três anos. Vale destacar que com essa mudança a escola ainda deixou de receber tratamento preferencial e investimentos característicos do Ensino Fundamental. A educação até aqui voltada para a classe média agora estava a serviço das classes populares, fato que originou uma série de conflitos novos que a escola não estava preparada para enfrentar, mas que teve de aprender, na experiência, a solucioná-los.

Com a promulgação da nova LDB, em dezembro de 1996, que veio para regulamentar as conquistas constitucionais de 1988, dá-se início as alterações no sistema de educação no Brasil, e, conseqüentemente, no DF. Com a elaboração e início

da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, no final da década, o 2º Grau, transformado em Ensino Médio passa, finalmente, e, pelo menos teoricamente, à condição de etapa final da Educação Básica. A realidade demonstra, entretanto, que essa idéia ainda não se fixou totalmente no imaginário dos docentes nem tampouco da comunidade escolar.

Com a mudança da nomenclatura das diferentes fases do ensino, o Centro Educacional Asa Norte – CEAN, passaria a se chamar Centro de Ensino Médio – CEM. Considerando a sua localização, a Secretaria de Educação, através da DRE PP/C, passa a denominá-lo em seus documentos de Centro de Ensino Médio Asa Norte - CEMAN. A comunidade seguiu utilizando a referência CEAN, nome já representativo no imaginário coletivo local. Para resistir à insistência da Secretaria de Educação em utilizar esse novo nome para a escola o Conselho Escolar, já atuante, desde o final dos anos noventa, determina seguir utilizando a sigla CEAN e a manutenção da placa de reconhecimento na entrada da escola. Assim, fica registrado, em ata, que o Centro de Ensino Médio Asa Norte – CEAN segue como nome oficial da escola e que qualquer alteração deve ser aprovada pelo Conselho Escolar. Medida tomada com forma de preservação e fortalecimento da identidade da escola. Fica a partir dessa decisão, também registrado, a necessidade de resgate e registro da história da escola, que vinha sendo transmitida, ao longo do tempo, de forma oral entre a comunidade escolar, principalmente entre os docentes. As diferentes versões do PPP vêm ampliando essa construção e esse registro.

1.5 Perfil da comunidade

Atualmente a escola conta com 935 alunos matriculados, divididos em 26 turmas. São 10 turmas, de 1ºs e 2ºs anos, no turno vespertino; 10 turmas, de 2ºs e 3ºs anos, no turno matutino; e, 6 turmas, de 1ºs, 2ºs e 3ºs anos, no noturno. Como a quase totalidade dos professores trabalham em regime de 40h, com jornada de trabalho ampliada²², podemos dizer que são três realidades bem distintas convivendo num mesmo espaço educativo. No final da década de 90 o número de alunos era de até mais de 1200 alunos.

A equipe pedagógica do CEAN é composta por 66 profissionais. Em média, 20 por turno, entre professores e orientador educacional. Os professores são regentes, coordenadores pedagógicos, da equipe de direção e outros, readaptados²³ exercendo alguma função especial. Todos possuem graduação, a maioria especialização, um grupo

²² O professor de 40h/semana tem 25 h/a em um turno (regência e projetos), e 15h/a de coordenação no turno inverso.

²³ Professores que por motivo de saúde não podem mais lecionar e exercem outra função na escola.

significativo tem mestrado e alguns até doutorado. Uma parte significativa é estável e pretende continuar na escola (77%), porém, medidas administrativas de nível intermediário (DF) sempre provocam mudanças nesse quadro. Tem-se com isso constantemente a presença de professores temporários ou com cargas provisórias na equipe. Os professores coordenam na escola, três vezes por semana, no turno contrário ao das aulas. Exceção para os professores de carga reduzida e/ou os que não fizeram opção pela jornada ampliada.

A Direção é composta por cinco membros: Diretor, Vice-diretor, Assistente Pedagógico, Assistente Administrativo, Secretário²⁴. Como a escola funciona de 7h30 da manhã até 11h da noite, foi designada uma professora para auxiliar à Direção no turno noturno. Nos últimos 17 anos a escola teve cerca de dez diferentes equipes de Direção (Quadro 2, p.104).

Da carreira de Assistência à educação, 23 profissionais compõem o quadro de funcionários administrativos da escola, distribuídos entre os setores e serviços: mecanografia, conservação e limpeza, segurança e secretaria escolar.

Existe na secretaria da escola uma ficha de identificação de cada aluno e resultados anuais do censo escolar, mas nem sempre esses dados retratam a comunidade de fato, pois muitas informações fornecidas no ato da matrícula são falsas. Essa estratégia é utilizada para conseguir a matrícula setorizada e, algumas vezes, para driblar o controle dos pais. Mesmo com informações verdadeiras, esse material não revela todas as características fundamentais da comunidade que podem ser importantes para o planejamento do currículo. Assim, a escola vem realizando a cada ano, com o apoio dos coordenadores dos laboratórios de informática, uma investigação mais minuciosa das características dos membros da sua comunidade escolar para facilitar o planejamento dos trabalhos.

Em levantamento realizado pela escola no início de 2008, pouco mais da metade dos alunos do diurno disseram viver no Plano Piloto ou próximo, principalmente, Asa Norte, Vila Planalto e Cruzeiro. Pela qualidade do ensino ou pela localização privilegiada, próxima a área central e na entrada da UnB, a escola atrai muitos alunos das regiões Administrativas, assentamentos e condomínios localizados mais ao norte/nordeste do DF, como Sobradinho, Varjão, Paranoá, Granja do Torto, Lago Norte, Lago Oeste, Planaltina

²⁴ Durante a pesquisa, em 2008, a Direção do CEAN era composta respectivamente por: Aurora Pereira, José Eduardo, Luciana, Narcísio, Cláudio e Margareth.

e São Sebastião. Os dados econômicos são incertos, porém a maioria afirma que a família recebe entre 3 e 10 salários mínimos.

A maior parte dos pais completou o Ensino Médio, em seguida, graduação e pós-graduação. Somente em terceiro lugar aparecem os de nível fundamental e o por último uma pequena parcela sem escolaridade. Os pais participam pontualmente nas atividades da escola: no Conselho Escolar, na APAAM e nas reuniões pedagógicas e de entrega de notas; mas, quando mobilizados respondem com participação significativa na defesa dos interesses da escola e pela educação de qualidade, como pode ser observado na intensa trajetória de luta política da escola. Esta característica, inclusive, é o que a faz ser reconhecida como referência para a comunidade educativa do DF.

Os alunos afirmam que lêem pouco e que passam bastante tempo no computador e na internet, 96% afirmaram utilizar o computador e 80% dizem possuir conexão com internet em casa. Afirmam que gostam da escola e que, principalmente querem entrar para a universidade, trabalhar e participar de forma crítica na vida social da cidade.

Como o que se pretende nesse trabalho é mostrar parte da realidade desta escola, para concluir essa caracterização é importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico - PPP é sempre elaborado com a participação da comunidade, representada e/ou coordenada pelo Conselho Escolar e Equipe Pedagógica da Direção. Assim, 98% dos professores afirmam ter participado da elaboração do documento, enquanto 85% dos professores afirmam conhecer o projeto. Os princípios norteadores do trabalho pedagógico da escola são a Democracia, a Cultura e a Educação Ambiental. Sobre a identidade da escola o próprio texto do PPP (2008) define:

A identidade escolar do CEAN se revela através dos elementos significantes de sua memória e historicidade, bem como se constrói cotidianamente por meio das pessoas que dela participam.

A principal marca da comunidade CEAN é a defesa dos interesses do que acredita ser significativo para a formação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, por esse motivo é uma escola política e pedagogicamente atuante. No seu interior coexistem o encontro e confronto das diferenças e das utopias que se aproximam na defesa e na realização de uma educação pública norteada pela qualidade social. Alguns elementos constituintes da identidade e da cultura escolar do CEAN são revelados e reafirmados claramente e de diferentes formas pela sua comunidade, incluindo todos os seus segmentos (...). Em vários momentos essa comunidade já demonstrou estar unida na defesa daquilo que acredita ser o melhor para a educação.

Em encontros coletivos destinados à reelaboração do Projeto Político Pedagógico de 2008, a equipe escolar re-conhece na representação do CEAN, uma instituição educativa que possui uma história de luta e vanguarda e a qualificam como uma escola participativa, crítica, democrática, contestadora, resistente aos processos externos que chocam com seus interesses e ainda, como Instituição que busca autonomia; contando, nesse sentido, com a participação marcante do Conselho Escolar, Grêmios estudantil, corpo docente e discente. É ainda identificada como uma escola aberta ao novo que discute e cria propostas pedagógicas próprias, desenvolve e valoriza projetos com enfoque interdisciplinar e prioriza a formação do aluno cidadão, isto é, propicia ao educando a construção de conhecimentos, atitudes e valores de ser humano solidário, criativo, ético e participativo.

- A representação social é partilhada por um conjunto de indivíduos e é coletivamente produzida, como resultado da atividade cognitiva e simbólica de um grupo social. [...] uma vez constituída, [...] leva os indivíduos a procurar «criar» uma realidade que valde as previsões e explicações implicitamente contidas nessas representações. (Appelbaum, Steven) (PPP/CEAN, 2008, p. 13)

Um dado que vale registrar aqui é que os professores entendem que devem se comprometer com a democratização social e política do país (93%) e desenvolver essa consciência nas novas gerações (86%). Dentre uma lista de valores que se consideram importantes e necessários na formação do aluno, os professores consideraram que apenas dois deles se apresentam fortes ou estáveis entre os jovens: O amor a liberdade e o cuidado com a natureza.



Foto 2 – Cagaita na área verde/CEAN com bancos de adobe e mosaicos

2. UMA TEIA TRANSDISCIPLINAR SOBRE A GRADE CURRICULAR

Em meio a tantas demandas que se entrecruzavam naquele mês de junho de 2008, no centro da luta política e pedagógica que se travava, ainda no meio a uma gincana cultural que envolvia o conjunto da escola, nas vésperas da festa junina da escola; final de semestre, na reunião pedagógica, o professor de Física apresentou um edital e a idéia de formar uma equipe para elaborar um projeto para concorrer a um financiamento de até 35 mil para a realização de projeto ambiental em escolas.

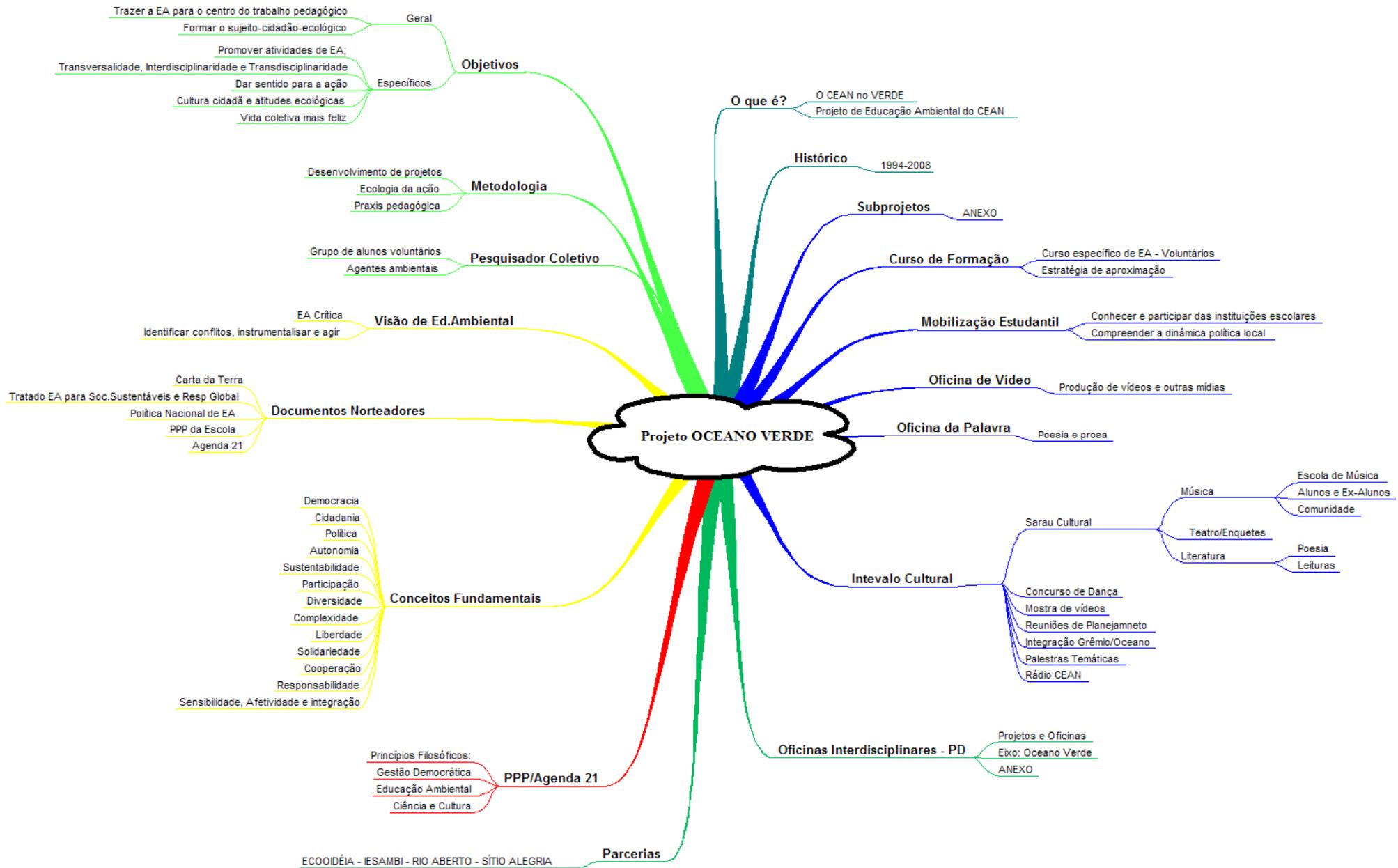
Após algumas discussões e idéias contraditórias acerca da compreensão da sustentabilidade ambiental, conceito central do projeto, tirou-se uma equipe que iria ajudar na estruturação e na escrita do projeto. Na sua finalização, me convidaram. Quando idéias separadas iam se juntando, para surpresa de alguns foi ficando claro o que já era real, a escola já executava um sem fim de atividades, que só precisavam ser articulados num conjunto para se ter um projeto de EA audacioso e inovador. Mais um pouco e ficou mais claro ainda o eixo estruturador, o Oceano Verde.

As múltiplas atividades que vinham sendo desenvolvidas eram limitadas pela possibilidade financeira da escola e da comunidade. Como sempre, em escolas públicas, muitas vezes não se finalizam ações desenvolvidas de forma satisfatória por deficiência material e financeira. Ainda mais importante: não se registram nem se publicam os processos e os resultados dos trabalhos realizados para avaliações e análises posteriores.

À medida que se avançava na redação se vislumbrava cada vez mais essa grande teia que se sobrepõe, e várias vezes interpenetra, a grade curricular da escola. Lendo o trabalho de Carvalho²⁵ (1999), percebi no título de um dos seus capítulos a frase, *na complicada teia das práticas cotidianas, os limites entre a reprodução e a transformação*, com a qual ela quis ressaltar como estavam imbricados os elementos transformadores e os elementos reprodutivistas que marcavam a cultura escolar. (p.121) Daí surgiu o título do projeto, que também utilizo como título desse capítulo: *Uma teia transdisciplinar sobre a grade curricular*, para demonstrar a complexidade que permeia as relações no Ensino Médio, situado à margem do instituído e com a consciência do seu papel instituinte.

É isso que define o Oceano Verde: uma teia de Educação Ambiental compondo um currículo dinâmico para o Ensino Médio com foco na autonomia e participação.

²⁵ Clélia Silveira de Carvalho, ex-professora da escola, pesquisou *Os contextos educativos não convencionais*, entre eles o Oceano Verde. Mestrado, FE/UnB/1999.



2.1. OCEANO VERDE - HISTÓRICO

O Oceano Verde surgiu conceitualmente de uma ampla discussão, nas aulas de Geografia, sobre as relações políticas e econômicas entre os diferentes países e a constituição dos espaços geográficos naturais e construídos. Mais especificamente, sobre os grandes impactos ambientais da Terra e as responsabilidades nas causas e nas resoluções dos problemas. Temas que ficaram na mídia no período da ECO/92²⁶. A atenção voltou-se para os problemas locais a partir de um acontecimento que marcou a comunidade da escola e do Brasil: a morte de um estudante²⁷, por espancamento, em brigas de gangues, na Asa Norte, bairro em que se situa a escola. O principal: alunos e ex-alunos da escola estavam envolvidos direta e indiretamente no caso. A partir desse episódio as aulas passaram a ter outro caráter. Até ali, estiveram focadas no vestibular. A partir dali, passaram a focar o jovem, sua vida, seus valores, seus ideais.

Com a preocupação voltada para as questões locais, em 1994, a partir das discussões em sala e do trabalho de um grupo de alunas da sétima série, sobre lixo urbano, que foi classificado entre os melhores da feira de ciências da escola, teve início uma integração deste tema com as discussões que vinham se dando no cenário local (ano eleitoral) sobre a coleta seletiva de lixo que seria implementada, no DF, a partir do ano seguinte²⁸. Com a continuidade dessas discussões, em 1995, na oitava série, resolvemos (os alunos e eu) realizar uma avaliação da ECO/92, do efeito prático dos seus documentos finais. Trazendo para o local, decidimos realizar um diagnóstico da situação ambiental da escola. Foi a partir dessa atividade que se deu a aproximação de vários professores para a atividade interdisciplinar que se seguiu. E que segue até hoje.

Essa aproximação dos professores se deu no processo de construção da exposição “Radiografando o meio ambiente da escola”, onde foram mapeados, fotografados e expostos os principais problemas do ambiente físico da escola. Essa exposição causou grande impacto porque as fotos horrorosas de sujeiras e degradações locais (banheiros, salas, corredores, área verde, quadras de esporte, área de ginástica...) foram coladas em radiografias velhas e compuseram um retrato da escola como um

²⁶ A ECO-92, Rio-92, são nomes pelos quais é mais conhecida a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), que aconteceu no Rio de Janeiro em junho de 1992.

²⁷ O estudante Marco Antônio de Velasco e Pontes, de 16 anos, foi morto a pancadas por um grupo de jovens da Asa Norte. Na tarde do dia 10 de agosto de 1993, na quadra 316 Norte. Os agressores faziam parte de uma gangue denominada Falange Satânica. (CB)

²⁸ O sistema de Coleta Seletiva de Lixo foi implementado, em parte do DF, no governo de Cristovam Buarque 1995-1999 (PT).

negativo que expressa uma realidade cruel, uma doença. Era semana do meio ambiente e nas práticas escolares e na mídia, até então, nessa data comemorativa se costumava ressaltar os aspectos positivos, alegóricos sobre meio ambiente. A exposição provocou certa indisposição com setores mais conservadores da Direção.

A avaliação dos impactos da escola se deu a partir da leitura e discussão de um texto sobre lixo urbano. Essa atividade contou com a participação da Professora de Português, porque além da observação dos impactos locais, os alunos tiveram que registrar e redigir um relatório da situação observada, depois em grupos, selecionar um problema, justificar a escolha e fotografar.

A partir dessa sensibilização coletiva, pudemos discutir no grupo docente e planejar um trabalho interdisciplinar maior, de continuidade desse projeto no turno vespertino. A seleção do problema do lixo urbano como tema integrador das práticas ambientais nos aproximou de um trabalho piloto que vinha sendo realizado pelo Serviço de Limpeza Pública (SLU) de Brazlândia: a Unidade de Triagem e Compostagem de Resíduos Sólidos Urbanos, no início da implantação do serviço de coleta seletiva de lixo em Brasília. O responsável pelo programa, especialista em resíduos sólidos²⁹, era pai de uma aluna do CEAN. A partir dessa atividade, tanto ele quanto a sua família foram grandes parceiros³⁰, dando apoio e orientação técnica às atividades do grupo Oceano Verde. Os professores de Ciências e Artes também participaram desse trabalho. Alguns alunos puderam, em seguida, visitar essa unidade de triagem e compostagem de lixo de Brazlândia e mostrar com fotos e vídeos, para todos na escola, a sua dinâmica de funcionamento. Ao final, como planejado, foi realizado um grande mutirão de limpeza que envolveu o turno inteiro. Após esse trabalho, a equipe de professores que participou se manteve mais próxima na realização dos trabalhos da escola.

A idéia da formação de um grupo para continuar os debates e discussões foi decorrente na nossa saída de sala para ocupar a Direção da escola. Era um tempo de muitas mudanças no quadro docente. Os alunos queriam garantir a continuidade dos trabalhos. O nome do projeto foi um trocadilho com o nome da escola e os objetivos do trabalho: O CEAN no Verde – o CEAN no movimento ambiental. A idéia original era compor um grupo ecológico que talvez caminhasse para a formação de uma ONG, mas depois percebemos a importância de se construir uma estratégia de EA na escola.

²⁹ Eng^o Agônomo Jorge Artur Fontes Chagas de Oliveira.

³⁰ Ele e/ou a esposa, Teresa Cristina, foram representantes dos pais no Conselho Escolar por três gestões.

2.2 EVOLUÇÃO - do projeto Oceano Verde e da EA no CEAN

Fazer planos e tomar resoluções proporcionam muitos sentimentos agradáveis: e aquele que tivesse a força de ser somente, durante toda a sua vida, um forjador de planos seria um homem muito feliz: mas deverá, em algum momento, descansar dessa atividade, executando um plano – e então se verá envolvido pela raiva e pela desilusão. (NIETZSCHE, 2007, p.45)

O registro do Oceano Verde, em 1995, em sua primeira edição, quando se colocou a idéia no papel para encaminhar à DRE, junto com a solicitação de liberação do professor coordenador era bem simples. Até mesmo desordenado se observado pelo viés metodológico e científico. O objetivo geral aparecia na justificativa, parte da justificativa aparecia como objetivo geral, assim como os objetivos específicos, e estes últimos retratavam ações e metas. Mas isso era o menos importante. Estavam lá os indicadores de uma estratégia de intervenção de EA para a escola.

O Objetivo Geral desse projeto era “transformar a EA no sistema nervoso da escola, interligando as diversas áreas do conhecimento, na formação de uma comunidade integrada e participativa.” Seus objetivos específicos apresentavam três linhas orientadoras básicas: Desenvolver ações ambientais na comunidade e na escola, divulgando ações positivas, denunciando ações negativas (em todos os níveis); contribuir para a integração interdisciplinar; e planejar e participar de atividades que proporcionassem: Consciência ecológica ampla, mudança de comportamento, participação responsável na sociedade e uma vida melhor e mais feliz.

Foram elencados ainda, nessa primeira versão do projeto, diversos objetivos específicos/metastas identificados como atividades: desenvolver pesquisas sobre a questão ambiental; participar de cursos, seminários, conferências, exposições e outros; organizar passeios, excursões e aulas de campo; participar das atividades que acontecem na escola; estimular conscientização da comunidade para a preservação do patrimônio público; conhecer as ONGs locais, nacionais e internacionais; promover cursos/atividades para os demais membros da comunidade escolar; organizar campanhas e mutirões de limpeza; detectar problemas ambientais na escola e na comunidade e apresentar soluções; divulgar trabalhos significativos da comunidade escolar; dinamizar projetos significativos de EA de outras ONGs ambientais/instituições; planejar, viabilizar e construir uma sala de Educação Ambiental; replanejar a área verde da escola e fazer o plantio/substituição de árvores; produzir materiais de divulgação do trabalho e para levantar recursos; enfim, trabalhar os diversos aspectos da questão ambiental, partindo do próprio indivíduo numa perspectiva global.

Esses objetivos seriam dinamizados a partir da formação de um grupo de alunos interessados compreendido como um grupo ecológico³¹. Esse grupo, no processo de formação, iria aprofundar discussões sobre temas ambientais, identificar prioridades, planejar e executar atividades envolvendo os demais membros da comunidade escolar, de forma parcial e/ou geral, tornando-se dinamizador de processos de EA na escola.

A proposta de formação desse grupo se justificava pelas dificuldades reais em se promover uma especialização básica, um aprofundamento maior, com a totalidade de alunos da escola bem como de seus professores. (tanto pelas dificuldades, administrativa, física, técnica e financeira, quanto pela formação do quadro docente) embora, por princípio, todos os integrantes da comunidade escolar fossem considerados membros do Oceano Verde, podendo assim, qualquer um, fazer parte desse núcleo organizador. A constituição desse núcleo nasceu para incentivar e ajudar a escola a transformar processos e práticas cristalizadas.

Um questionamento feito à época foi sobre a amplitude do projeto junto aos alunos. Se o objetivo do projeto era colocar a educação ambiental como eixo integrador do trabalho pedagógico, porque restringir a formação a um grupo pequeno de alunos e não à totalidade das turmas da escola? Esse questionamento sobre a ampliação era expresso por alguns professores, porém, eles mesmos, não se percebiam educadores ambientais potenciais para participar nessa ampliação, no âmbito do seu trabalho. A visão tradicional que permeava as atividades da escola, e que ainda se constituía em característica básica de parte do grupo de professores, era um dos principais impedimentos para essa participação. Isso se dava principalmente por que a equipe de professores do turno matutino era bem diferente da equipe do turno vespertino, onde o projeto surgiu. O turno vespertino atendia alunos do Ensino Fundamental, sétimas e oitavas séries, e o turno matutino os alunos do Ensino Médio. Essa equipe do matutino apresentava um trabalho mais convencional focado mais diretamente nos conteúdos específicos indicados pelos e para os vestibulares da UnB.

A passagem dos alunos do primeiro grupo para o EM, no turno matutino; a saída de professores mais atuantes no projeto para a Direção da escola, na primeira eleição direta oficial nas escolas do DF, em 1995; e o desejo dos alunos de continuarem os trabalhos ambientais motivou a solicitação, à DRE, de um professor específico para esse projeto. Sua função seria coordenar os trabalhos do grupo de alunos e promover ligações eles, os professores e a Direção, além de efetuar os registros e estabelecer as parcerias com a comunidade.

³¹ Influência do Greenpeace, ONG ambientalista muito atuante à época.

Em 1996, a solicitação foi atendida parcialmente com a liberação de um professor para atender essa demanda apenas no turno vespertino, o que viabilizou apenas o atendimento dos alunos do matutino (no turno contrário), impossibilitando a ampliação desejada pela equipe para os alunos do outro turno (vespertino). O mesmo aconteceu em 1997 e 1998. De 1999 a 2001 tivemos a liberação de uma professora de 40h para o atendimento dos dois turnos. Porém, foi a partir de 2002, com a saída da última coordenadora, quando a escola não conseguiu mais a liberação de professor para essa função, que o grupo percebeu a importância e a falta desse articulador de EA na escola. Desde então o grupo se esforça para realizar as atividades de EA que passaram a se constituir parte da cultura local, e segue experimentando na PD as diferentes atividades de EA. Na falta do coordenador, a professora Andréa e eu passamos a orientar o grupo em nossas “folgas e janelas” e a realizar o curso de formação para novos alunos do grupo com a ajuda de alguns alunos mais antigos, amigos e professores voluntários.

Apesar do questionamento da equipe à estratégia de realizar o trabalho com um grupo de alunos voluntários demonstrou estar correta, quando, pouco tempo depois, durante a implementação dos PCNs (1999), que determinou o tema *meio ambiente*, dentre outros, como tema transversal obrigatório nas disciplinas, e isso de fato não se efetivou como previsto. As orientações eram vagas, o professor não estava preparado e o sistema fechado de “grade” inibiu a criatividade.

As atividades do projeto Oceano Verde são constituídas de: dinâmicas corporais, trabalhos de campo, muita confraternização, interação, integração, atividades práticas e aprofundamento teórico em temas ambientais. Essas dinâmicas seriam inviáveis com um número ampliado de alunos, considerando que na escola não existe auditório³², nem um espaço apropriado para reuniões com um número maior de alunos. Também, nem a escola, nem os alunos, de maneira geral, dispõem de recursos para custear essas atividades, principalmente as saídas de campo, de forma mais contínua.

Em princípio se pensou em uma turma de 35 alunos, mas a realidade foi demonstrando que o número ideal não poderia estar acima de 25 por turno. Assim mesmo, para a realização de determinadas atividades de campo era necessário a parceria de mais dois ou três professores. Por exemplo: audiências, trilhas, cavernas, exposições, visitas monitoradas, limpeza de rios, cachoeiras e outras.

³² Espaço fundamental numa escola. Consta nas especificações das escolas de Ensino Médio. Quase todas possuem no DF. Há mais de 15 anos o CEAN luta pela sua construção do seu auditório.

Um espaço alternativo de trabalho e convivência já era desde o início, um anseio do grupo. A sugestão era criar uma sala alternativa, construída com materiais alternativos na área verde da escola. Esse desejo do grupo ainda não pôde ser efetivado, mas em 1998 o OV passou a ocupar uma salinha própria em parceria com um professor de Matemática³³. Em 2002 o OV passou a ocupar uma parte da sala de Artes Visuais, cedida gentilmente pela professora³⁴, porque nesse ano, a salinha teve de ser ocupada pela APAAM em caráter de urgência para solucionar conflitos internos.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto representou uma ruptura com os esquemas convencionais, uma maneira de realizar na escola o que na realidade não se realizava, uma educação com sentido, orientada pela participação cooperativa, para uma construção coletiva do espaço de convivência comum. Foi, em síntese, a introdução da dimensão ambiental nas práticas educativas da escola

Essa estratégia inicial, ao longo desses quatorze anos de existência, sofreu diversas modificações. Nesse período, aconteceram intensas transformações sistêmicas, em diferentes níveis (Quadros 1 e 2, p. 103 e 104), que provocaram diversas vezes, a alteração da rota inicial. Essas mudanças ao mesmo tempo em que desestruturaram, foram importantes para integrar novos elementos e ampliar a formação do grupo para contornar obstáculos sempre com objetivo focado numa educação crítica, transversal, contextualizada e participativa, totalmente interligada ao meio ambiente local-global.

O projeto teve três versões escritas. A primeira foi à construída pelo grupo de base, em 1995; a segunda, elaborada pela professora coordenadora do projeto, em 1999, incorporando uma concepção holística com elementos da ecologia integral e comportamental; e a terceira, uma reedição oficial local do projeto, foi elaborada de forma coletiva pelo grupo de professores, em 2002/2003, para sua introdução na grade curricular da Parte Diversificada (PD) do currículo. Essa última edição não pôde ser implementada da forma como fora planejada, porque envolvia a vinda de mais um professor de Matemática o que não foi aceito pela DRE. Porém, mesmo assim, a partir daí, aproveitando as experiências do grupo, alguns professores introduziram aspectos importantes da EA em suas práticas, como: elaboração de projetos, oficinas temáticas e a necessidade de juntar teoria e prática relacionando o local e o global.

As diferentes versões do projeto significam um esforço de adaptação às alterações na organização curricular advindas com as intensas mudanças sistêmicas locais, distritais e nacionais. A versão escrita atual do OV ainda é muito parecida com a primeira ampliada com a inclusão dos subprojetos e o do curso de formação.

³³ Prof. Almir Flores que desenvolvia um projeto especial, o Lab. de Matemática.

³⁴ Andréa Calheiros, ambientalista e parceira na realização do projeto OV.

Quadro 1 - Mudanças Institucionais no EM - Nacionais e Distritais / Conflitos*		
Ano	Mudanças	Obs.
1995	Início do projeto Oceano Verde	
	1º Processo de eleição direta nas escolas / intensas discussões pol.	
	Formalização do projeto Oceano Verde / Projeto escrito. Dez/95	
1996	Início da Primeira equipe de Direção eleita oficialmente	Valmir
	Fim das turmas de sétimas séries do Ens. Fundamental	
	Início das turmas de Ensino Médio no turno Vesp. (1ºs anos- 5 turmas)	
	Liberação do coordenador do OV (Abr/96)	Muna
	Mudanças na Lei de Aposentadoria (+tempo e conforme ativ.)	
1997	Promulgação da LDB Nacionais	
	Lançamento dos PCNs	
	Liberação de uma coordenadora p/ o OV (Abr ou Mai/97)	Ana Palmira
	Fim das turmas de oitavas séries do EF	
1998	Ampliação das turmas de EM (1ºs anos- 10 turmas)	
	Segunda equipe eleita diretamente pela comunidade	Clerton
	Aumento do Número de alunos em sala (de 36 p 40/42)	
	Liberação do coordenador do OV (Set/98)	Marise
1999	Intenso processo de discussão dos PCNs	
	Início da construção participativa do PPP da escola	
	Liberação de mais um coordenador para o OV / Outro projeto	Oscarina
2000*	O Conselho Escolar passa a ser somente Consultivo	
	Fim da gestão democrática / da eleição direta	
	Diretor nomeado para a Direção pela DRE sem aceitação da comunidade	Fernando Luna
	Início da Jornada Ampliada no CEAN (1º)	
	Introdução das disciplinas de Sociologia e Filosofia	
	Educação Física entra para a grade no horário das aulas	
2001	Redução das aulas das disciplinas (de 3 p 2/de 4 p 3)	
	Início da PD – Parte diversificada (por área -coletivo) (1)	
	Redução de um assistente na Direção	
	Processo de Escolha de Direção GDF (prova e títulos)	Fátima
	Direção indicada com referendo dos professores	Manuel
2002*	Liberação de 1 professor específico (12h/a) por área para a PD (2)	
	Projeto de Reforma do CEAN c/ transferência provisória da escola	Resistência.
	O Conselho Escolar volta a ser deliberativo	
	Direção Nomeada sem aceitação da comunidade	Manuel
2003	Implantação do Currículo da Educação Básica Pública do DF	
	Alteração da dinâmica da PD / Uma turma para cada prof. (3)	
	Mudanças na Estratégia de Matrículas da DRE / (escolas tributárias do CEAN)	
	Troca da equipe de direção da escola	Aurora
	Saída do Coordenador do OV / Recusa da DRE em liberar outro.	Oscarina
	Reformulação da dinâmica do Projeto OV / Reedição p/ 2003	
2004	Troca da equipe de direção da escola (Processo GDF)	Jovandir
	Nova dinâmica na PD / Parte do trabalho do OV (4)	
	Diminuição do nº de coordenadores pedagógicos (área) de 3 p 2	
2005	Abertura do segundo laboratório de informática / RIVED	
	Saída da disciplina Inglês da grade / Aulas no CIL	
	Mudança na estrutura da PD / projeto por área (5)	
2006	Aumento do nº de aulas da PD – Oficinas e Projetos	
	Os laboratórios são colocados na Grade no turno das aulas /15 dias	
	Mudança na dinâmica da PD – Mob. Estudantil e Projetos/Todos (6)	Aulas 4h
2007	A PD passa a ser mais uma “disciplina formal” c/ notas especif. (7)	Separação
	As aulas dos Labs passam a ser semanais / Redução dos PI	
	Proibição da separação das Artes Visuais e Cênicas	
2008*	Redução das turmas do turno Noturno (de 10 para 6)	
	Antecipação da eleição do CE (Processo Instantâneo - Set)	
	Processo de Eleição/Nomeação da Gestão Compartilhada	
	Redução do nº de prof. de Artes por turno (de 2 p/ 1)	
	Início do processo de Gestão Compartilhada / Posse e Referendo	Aurora
	Tentativa de implementação do Projeto de Correção de Fluxo (telessalas)	Resistência
2008*	Tentativa de Fechamento dos Laboratórios de ciências	Resistência
	Indicação de dois supervisores para o Noturno (Ped. E Adm.)	Margareth/Claudio
	Fim das aulas no CIL – Volta Inglês para a grade	
	Diminuição das aulas da PD – Oficinas e Projetos (1xSem/ 45min) (8)	
	Solicitação da devolução de 11 profs - Labs ciências e informática	Redução
	Devolução dos profs dos Lab. de Informática - mudança na PD (9)	Fechamento

Quadro 2 - Diretoria do CEAN de 1991 a 2009 / Fases da evolução do projeto Oceano Verde				
Ano	Diretor	Equipe	Período	Contextualização
1992	Antonieta*	Lurdinha, Almir, Maria José / Angélica*	Naus da iniciação	(1992-1994 / Gov. Roriz - Biônico) Período de observação e reconhecimento da comunidade interna e externa da escola; Início da minha integração com o grupo de professores e da construção de uma práxis em EA. Fase embrionária do OV, ainda em sala (Geo 8ª)
1993	Júlio Cerqueira	Ana Maria, Maria do Carmo e Marcelo		
1994	Júlio Cerqueira	Ana Maria, Maria do Carmo e Marcelo		
1995	Maria do Carmo	Clélia, Margareth e Marcelo	Navegação de cabotagem	(1995 – 1998 / Gov. Cristovam – Eleito) A partir da utopia de um novo tempo vários projetos pedagógicos foram construídos e experimentados nas salas de aula a partir das necessidades locais, entre eles, o Oceano Verde – no turno Vespertino; Fim do EF na escola e mudanças do perfil do aluno do CEAN
1996	Valmir	João, Nitis e Marise		
1997	Valmir	João, Nitis e Marise		
1998	Clerton	Nitis, Giordano e Chico		
1999	Clerton	Nitis, Giordano e Chico	Tormentas	(1999 – 2002 / Gov. Roriz – Eleito) Intensas mudanças curriculares decorrentes da implementação da nova LDB com total desestruturação da ordem estabelecida. Dinâmica de experimentação criativa e dolorosa de uma equipe com grau diferenciado de formação.
2000	Fernando*/Magalhães	Nadjonei e Eliane (com Magalhães)		
2001	Fátima/Manuel	Nadjonei e Sílvia (com Manuel)		
2002	Manuel* Aurora	Donizete e Sílvia (com Manuel); Valmir e Alessandra (com Aurora)	Travessia	(2003 – 2007 / Gov. Roriz – Reeleito) Fase de constante alteração curricular e na org. pedagógica e administrativa (advindas do GDF); Reestruturação constante do trabalho pedagógico Sempre nas brechas de uma ordem centralizadora. Conquista de parcerias para a realização dos projetos.
2003	Jovandir	Valmir e Alessandra		
2004	Jovandir	Aurora e Alessandra		
2005	Jovandir	Aurora e Alessandra		
2006	Jovandir	Giordano e André		
2007	Jovandir	André e Giordano		
2008	Aurora	José Eduardo, Luciana (Valmir/Albert *, Margareth e Cláudio)	Navegar é preciso	(2007 – 2008 / Gov. Arruda – Eleito) Mesmo com a intensa luta contra as novas políticas públicas do GDF, teve início na escola de uma nova fase do projeto, com ampliação da visão de EA do grupo e o enraizamento da EA no PPP, na PD e em algumas disciplinas.
2009	André	Regina		

Os diretores marcados com asteriscos foram indicados pela DRE e não foram aceitos pela comunidade.

A amplitude que a EA tomou na escola só pode ser visualizada em toda a sua amplitude no projeto político pedagógico da escola onde se afirma como eixo norteador do trabalho pedagógico.

Nessas mudanças sistêmicas que aconteceram ao longo do processo sofremos grandes perdas, mas também tivemos ganhos significativos, como a criação do projeto/oficina de Mobilização Estudantil, para todos os alunos do turno, em 2004, além da introdução das oficinas na PD, em 2006. Várias dessas oficinas desenvolvem atividades ambientais. Algumas apresentam elementos de interdisciplinaridade, porém a maioria trabalha de forma transdisciplinar (Apêndice – C). Até 2006, as oficinas e projetos eram avaliados (25% da nota). Os professores das disciplinas específicas reclamavam, mas de certa forma participavam mais dos planejamentos dessas oficinas e projetos, já que a nota seria somada em “sua” disciplina. Caminhava-se para a interdisciplinaridade. A partir de 2006, a SEE/DF voltou atrás e mudou o sistema de avaliação. Isso transformou os projetos e oficinas mais ou menos numa “disciplina específica” “que não reprova”, o que para adolescentes significa: opcional. Manteve-se com essa atitude a velha estrutura de poder que o processo de avaliação contém, mas por outro lado, conduziu, no caso do CEAN, as oficinas para práticas mais transdisciplinares. Atualmente, a SEE/DF nomeia todas as atividades pedagógicas desenvolvidas na PD de Projeto Interdisciplinar – PI

O sistema de oficinas foi introduzido seguindo modelo de duas oficinas bem-sucedidas da escola, a *oficina da poesia* e da *oficina de inclusão digital*. Estas duas oficinas eram opcionais e os alunos gostavam muito. A partir dali, o desenvolvimento das oficinas funciona cada ano de um jeito diferente, porque a SEE/DF modifica sempre o currículo da escola de alguma maneira. A forma original planejada para as oficinas foi à realização da oficina de Mobilização Estudantil no primeiro semestre para todos, mais os laboratórios de ciências e uma oficina optativa. No segundo semestre os alunos faziam os laboratórios e optariam por duas oficinas. Neste ano de 2008, elas foram anuais (com exceção da Mobilização Estudantil).

Essa constituição do currículo pode ser mais bem visualizada no Quadro 3 – Currículo do Turno Vespertino e Figura 2 – Mapa que apresenta uma síntese dos subprojetos do Oceano Verde que podem ser desenvolvidos pelos alunos e professores participantes do projeto, conforme o interesse de cada grupo. (a seguir)

Quadro 3 - CEAN – Ensino Médio – Currículo		Turno VESPERTINO / 2008
Áreas do Conhecimento	Disciplinas	Parte Diversificada - PD (30%)
Ciências Humanas e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia - Sociologia - História - Filosofia 	<p style="text-align: center;">Oficinas e Projetos Interdisciplinares (Transdisciplinares):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Laboratórios de Ciências da Natureza – Fis – Qui – Bio (para todos) 2. Mobilização estudantil (para todos) 3. Criação e Dramatização de textos poéticos 4. Inclusão digital 5. Registro fotográfico da Fauna local (CEAN e região próxima). 6. Debates sobre o tema “Ética e corrupção” 7. Análise Sociológica de documentários 8. A Ciência através dos tempos. 9. Reading, Living, Learning: Dança e Movimento Hip-Hop 10. A charge através dos tempos 11. Nascentes do DF e região do entorno. 12. Música e Cinema Brasileiros 13. Arborização do Cean 14. Interpretando Curtas 15. Curiosidades da Ciência 16. Inclusão digital
Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Biologia - Física - Química - Matemática 	
Códigos e Linguagens e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Língua Estrangeira - Artes - Educação Física 	
<p>OBS. Além das oficinas a escola desenvolve complementando o currículo fora da grade os seguintes projetos:</p>	<p>Projeto Laboratório de Matemática – Monitores da UnB e da escola / Biblioteca pela manhã</p>	
	<p>PRECOCE – Projeto de Educação em Ciências Continuadas da Engenharia da UnB. Alunos do Dep. Engenharia Mecânica realizam oficinas na escola no extra turno e aos sábados (robótica, informática, sustentabilidade, mecânica)</p>	
	<p>Projeto Oceano Verde – O curso de formação de Agentes Ambientais c/ o desenvolvimento de subprojetos:</p>	

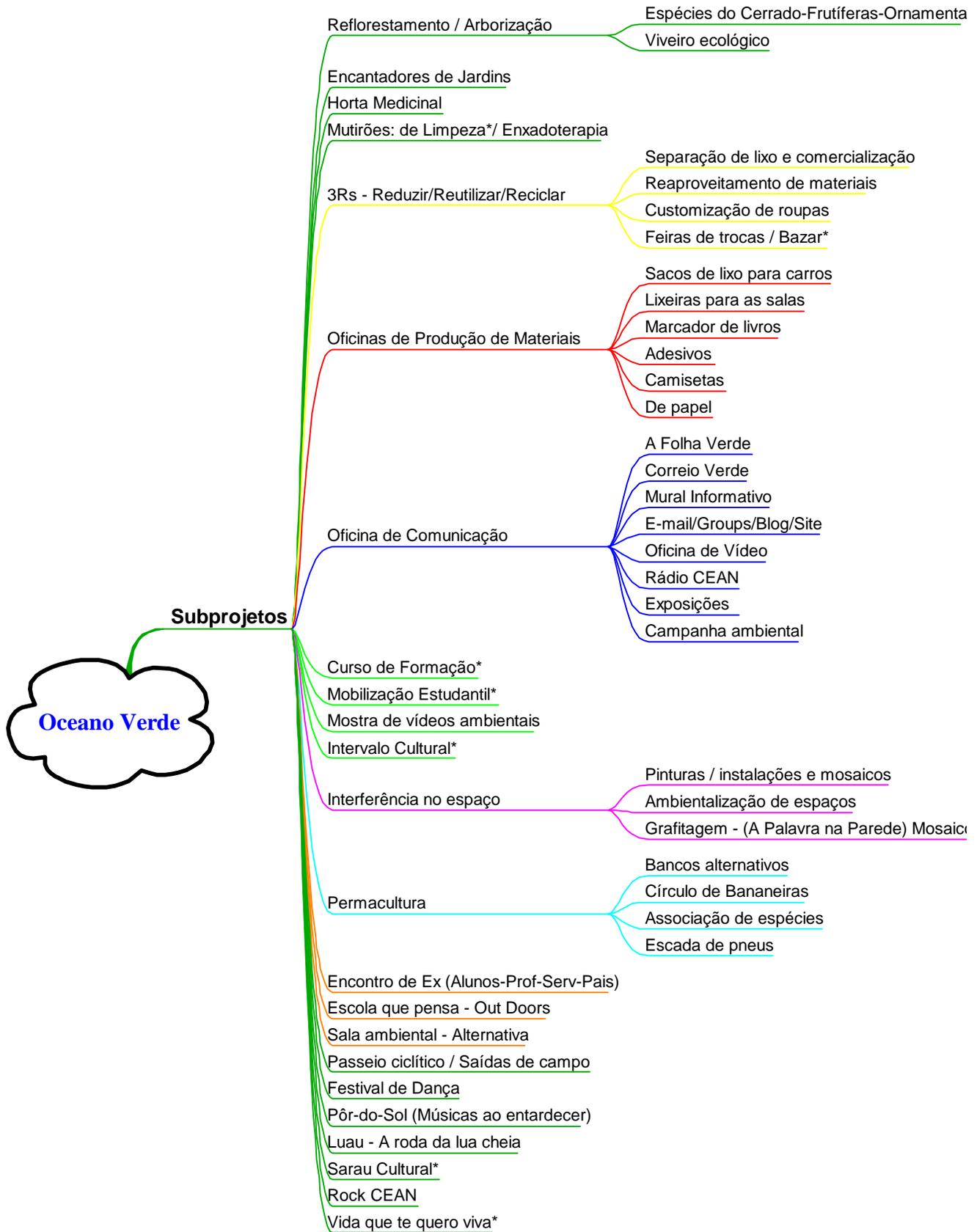


Figura - 2

São os professores que definem as oficinas que vão dar conforme suas habilidades específicas e de acordo com a aceitação dos alunos. Essa decisão trouxe um alívio para os professores, que vinham se estressando desde a implantação da PD para encontrar uma fórmula. É sempre mais tranquilo caminhar por trilhas conhecidas. Eventualmente algum subprojeto do OV é realizado como oficina por algum professor. Alguns professores têm buscado parcerias para a realização de atividades dentro da sua oficina. Essa estratégia de oficinas serviu tanto para os alunos que podiam escolher e realizar atividades variadas, quanto para o professor que pode, conforme suas habilidades, criar e desenvolver projetos de temas variados, porém, orientados para a EA e o OV. Por vezes algum aluno do Oceano desenvolve projetos integrados em alguma disciplina específica. Aos poucos os professores vão se aproximando das metodologias mais ativas. Como não tem professor específico para as oficinas, elas são desenvolvidas pelos mesmos professores que dão as disciplinas específicas do currículo, assim, pouco a pouco eles vão incorporando essas novas metodologias em suas aulas também.

O curso de formação, desde o início até 2008, sempre foi coordenado por mim e pela professora Andréa (Artes), com o apoio de outros professores da escola. Essa forma foi uma estratégia pensada para dar continuidade ao trabalho voluntário dos alunos depois da saída da última coordenadora do projeto (2002). As aulas do curso acontecem pela manhã, em dois dias da semana (determinados em cada ano conforme a disponibilidade dos alunos e dos professores). Essa formação inicial do grupo, dura em média, quinze aulas na escola e algumas aulas de campo. É realizada de forma voluntária por professores e convidados da comunidade, inclusive ex-alunos.

O processo pedagógico dessa formação é centrado na integração e interação do grupo. Cada aula tem três horas de duração onde se intercalam, trabalho de corpo, sensibilização, aprofundamento teórico, discussão em grupo e realização de atividades coletivas. No início do curso é realizado um mapeamento ambiental, um diagnóstico ambiental (fotografado ou filmado) com os problemas identificados por eles na escola. Ao longo do curso seguem as discussões sobre os problemas levantados e os planejamentos das atividades que serão realizadas pelo grupo. O planejamento inicial é só uma estratégia, os alunos vão avaliando e redirecionando o trabalho ao longo do processo. Essa dinâmica foi baseada nos princípios da Ecologia da Ação (Morin, 2000). Além de conteúdos específicos, são trabalhados elementos de afetividade, responsabilidade e desencadeados processos dialógicos em que todos se sentem no direito de sugerir e executar atividades variadas. Essa é a parte mais significativa, quando ficam mais próximos e amigos entre si e dos professores as coisas começam a

acontecer. Ao final do curso os alunos elaboram projetos que serão desenvolvidos por eles e outros alunos convidados, na escola.

Após o curso os alunos recebem sua carteirinha e passam a utilizar a salinha do grupo para atividades diversas, no extra turno e nos intervalos do seu turno (processo de co-gestão ambiental). A presença de ex-alunos do Oceano na escola é uma constante, um ou outro projeto está sempre em desenvolvimento e eles adoram participar da organização do curso para os novos alunos. Estes, por sua vez, também gostam de ter aulas com os alunos mais antigos. O fato de o curso acontecer no turno da manhã proporciona uma integração maior entre os turnos. Nos últimos anos foi mais forte a integração dos alunos do Oceano com os alunos do Grêmio, normalmente composto pelos alunos mais antigos, do 2º e 3º ano. Vários alunos do Oceano já foram eleitos para o Conselho Escolar e para o Grêmio. Assim, integrando e participando, os alunos vão fortalecendo a cada ano a sua autonomia, marcando sua presença e ampliando o seu espaço na escola.

A realização do curso e a existência do grupo são chamadas acesas para a questão ambiental na escola. O grupo tem uma camiseta específica, mas a camiseta do uniforme da escola também traz o nome do projeto Oceano Verde estampado nas costas. É um uniforme alternativo ao uniforme oficial da SEE/DF, que os alunos escolheram em um concurso, o que contribui para reforçar a identidade da EA e o pertencimento do aluno ao CEAN/Oceano verde. (Fotos no Apêndice)

É difícil explicitar a organização dos projetos de Educação Ambiental do CEAN. O projeto Oceano Verde é reconhecido por todos na escola, mas poucos saberiam retratar a sua dinâmica complexa. São muitas as iniciativas de trabalho na dinâmica do grupo, como um todo, onde professores e alunos têm a liberdade de escolher o caminho. Assim, muitos projetos nascidos no grupo de base do Oceano Verde se tornaram parte da dinâmica da escola. Da mesma forma, projetos surgem nas diferentes disciplinas e/ou grupos de trabalho e são incorporados à prática e ao currículo com a participação e o apoio de grupos ou do coletivo, inclusive do grupo do Oceano Verde. A opinião sobre se cada projeto é ou não de Educação Ambiental varia dependendo da percepção do professor sobre a Educação Ambiental. Alguns realizam EA e nem se dão conta.

O Quadro – 4, a seguir, ilustra a evolução dessa Teia Transdisciplinar de EA do CEAN, composta de atividades curriculares e extracurriculares, no período de 1995 a 2008.

Quadro 4 - CEAN – Quadro Geral de Atividades da Teia EVOLUÇÃO de 1995-2008															
Nº	Projetos e Oficinas	Período de criação e funcionamento													
		95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08
1.	Mobilização Estudantil										X	X	X	X	
2.	Curso de Formação OV										X	X	X	X	
3.	Oficina de Comunicação								X	X	X	X	X	X	
4.	Encantadores de jardins										X	X	X	X	
5.	Oficina da Palavra								X	X	X	X	X	X	
6.	Festival de Dança/Tds os estilos										X	X	X	X	
7.	Oficina de Dança (Hip Hop)											X	X	X	
8.	Arborização e sustentabilidade			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
9.	Intervalo Cultural							X	X	X	X	X	X	X	
10.	Customização de roupas											X	X	X	
11.	Escritores e escrit.-Fala CEAN!												X	X	
12.	Música e cinema brasileiros													X	
13.	Curta na escola												X	X	
14.	Inclusão Digital					X	X	X	X	X	X	X	X	X	
15.	Oficina de vídeo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
16.	Oficina de blogs												X	X	
17.	A Folha Verde – Mural OV					X			X		X	X	X	X	
18.	Revista eletrônica -											X	X	X	
19.	Jornal virtual -												X	X	
20.	Laboratório de Biologia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
21.	Laboratório de Física	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
22.	Laboratório de Química	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
23.	A Palavra na Parede												X	X	
24.	Projeto Corujinha			X	X	X								X	
25.	Horta Medicinal		X	X	X	X						X	X	X	
26.	Encontro de EX								X	X	X	X	X	X	
27.	Pôr-do-Sol						X	X	X	X	X	X	X	X	
28.	Ofic. de Produção da Formatura									X	X	X	X	X	
29.	Encontro de EX Alunos-								X	X	X	X	X	X	
30.	Ofic. de mosaicos e ambientação								X	X	X	X	X	X	
31.	Oficina de Nutrição/Alimentação											X	X	X	
32.	Feiras de trocas e Bazar								X	X	X	X	X	X	
33.	Rock CEAN	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	
34.	Sarau Cultural				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
35.	Luau											X	X	X	
36.	Quilling (Arte com papel)													X	
37.	Debates com documentários													X	
38.	3Rs Reciclagem e produção							X	X	X	X	X	X	X	
39.	Fotografando a Fauna Local													X	
40.	História por meio de charges												X	X	
41.	Mutirões de limpeza	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
42.	Enxadoterapia					X	X	X							
43.	Radio CEAN							X	X		X		X	X	
44.	Gincana Cultural						X	X	X	X	X	X	X	X	
45.	Festa Junina (julina)				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
46.	Nascentes do DF e entorno													X	
47.	Escolas Irmãs											X	X	X	
48.	Teatro na escola		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
49.	Debate: Ética e corrupção													X	
50.	Feira de Ciências		X											X	
51.	Vida que te quero VIVA								X	X	X	X	X	X	
52.	Aulas Especiais				X	X	X	X							
Nº	Projetos e Oficinas	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08

Hoje o projeto Oceano Verde está mais próximo do seu objetivo de *trazer a EA para o centro das discussões e trabalhos pedagógicos da escola*. Essa preocupação com a EA já está na consciência de grande parte do grupo e, principalmente, encontra-se registrada no principal documento da escola: seu Projeto Político Pedagógico, em seus princípios filosóficos e norteadores da prática educativa. O documento faz referência à *construção de uma cidadania participativa que se dá de forma permanente e coletiva*. Uma escola *emancipadora*, situada no *contexto social-histórico local-global*, onde a *insatisfação com a escola atual se traduza num desejo e na possibilidade da construção de uma “outra” escola, qualitativamente melhor*. Assim, a autonomia com base na liberdade e solidariedade é condição e necessidade fundamental para a formação integral do aluno, sua preparação para a cidadania e para o trabalho. Uma escola auto-instituinte, que compreende os conhecimentos, presentes nos conteúdos das diferentes disciplinas, como suporte para a formação desse cidadão. Nesse sentido, a partir da constatação de que: “É no convívio social que devemos analisar as práticas presentes no ato educativo. O que se faz no ambiente escolar é expressão do modelo de sociedade na qual queremos viver.” (PPP/CEAN, 2008, p.29)

A escola propõe a EA como uma estratégia metodológica para a consolidação da autonomia no plano individual e coletivo. Assim, a partir das questões ambientais, locais e globais, pretende-se construir, passo a passo, uma sociedade sustentável nos seus diferentes níveis relacionais, a saber: indivíduo-sociedade-natureza.

O Oceano Verde tenta desenvolver esse imaginário de escola, de experimentação e demonstração, herdado do CIEM. A escola aqui é compreendida como um espaço de experimentação educativa. Conscientes sobre a educação que se tem hoje – uma educação reprodutivista, que reproduz um tipo de sociedade que já não pode mais existir, que já não se quer, uma sociedade insustentável – ela vai buscando alternativas que afirmem a possibilidade de uma nova construção no campo da educação no sentido transformador e emancipador.

Neste ano (2008), por escolha do grupo de professores orientados pela nova equipe de direção, A EA reconhecida no Oceano Verde passou a se constituir o eixo orientador das oficinas da PD. Alguns professores conseguiram se orientar nessa direção, outros ainda estão no processo inicial, em busca de um caminho.

O fechamento dos Laboratórios de Informática e a saída de alguns professores desestruturaram um pouco essa organização construída no início do ano. Em setembro a

escola teve de replanejar a PD. Algumas oficinas foram encerradas e outras que também realizavam atividades nos laboratórios tiveram de se reestruturar de outra forma.³⁵

Ao final do ano a escola realizou uma mostra dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas da Parte Diversificada, no dia 4/12, e ainda uma Feira de Ciências, no dia 5/12, cujo eixo foi *Sustentabilidade ambiental: energia, saúde e vida*. Os dois eventos significaram momentos especiais de socialização do processo de EA na escola.

Pude perceber que já se fortalece uma interação entre elas. Na mostra dos trabalhos da oficina de inclusão digital, por exemplo, cada aluno apresentava em multimídia, uma das outras oficinas. É o início de outro processo.

Os Quadros 7 e 8, que trazem maior detalhamento dos subprojetos do OV e oficinas da PD, podem ser vistos nos Apêndices B e C.

³⁵ Não basta existirem laboratórios numa escola é necessário que tenham pessoas responsáveis e com competência para disponibilizá-los aos professores. Equipamentos técnicos em que muitos mexem têm pouca durabilidade. Utilizados de forma improvisada dificultam em vez de dinamizarem as atividades pedagógicas. São em média 60 professores na escola.

PARTE V - ONDAS OCEÂNICAS: SITUAÇÃO E RESPOSTAS DO CAMPO

1. **TSUNAMI** – O movimento em defesa dos Laboratórios.

O CEAN possui cinco laboratórios: três de ciências da natureza (Biologia, Física e Química) e dois de Informática. No início do período da coleta de dados todos estavam em funcionamento. Funcionavam, conforme proposta pedagógica da escola.

Como vimos no histórico os laboratórios de ciências existem desde a fundação da escola (1981), inclusive, em suas versões anteriores de CIEM (1964) e CIB (1972). Os três laboratórios de ciências da natureza possuem uma estrutura simples, mas suficiente para o desenvolvimento de atividades práticas experimentais. Sua manutenção é custeada basicamente pela comunidade, através dos recursos da APAAM (Associação de pais, professores, alunos e auxiliares da educação) e até mesmo pelos próprios professores que, eventualmente, compram ou doam alguns dos materiais necessários às experiências. Até 2004 funcionavam como atividade complementar ao currículo oficial, com aulas (3h) uma vez por semana, no período extraclasse; mas a partir de 2005, por determinação da Diretoria Regional de Ensino (DRE), contrária à opinião da comunidade, entrou para a grade curricular para cumprir/ocupar a carga destinada à parte diversificada do currículo.

Quanto aos dois laboratórios de informática, o primeiro, do ProInfo/MEC, Programa Nacional de Tecnologia Educacional do governo federal, foi instalado como prêmio pelo melhor projeto apresentado entre as escolas públicas de Brasília, em 1998. Seu trabalho foi tão significativo, que em 2003, recebemos um segundo laboratório, do RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação, programa também do MEC, com a finalidade de testar softwares produzidos para o Ensino Médio.

Em 2007 o SERPRO (Serviço Federal de Processamento de Dados) montou um Telecentro em parceria com a escola, com a doação de 20 computadores que substituíram as máquinas antigas do PROINFO. Sua implantação abriu novas oportunidades de trabalho pedagógico, mas também trouxe novos desafios ao propor a utilização do software livre, o Linux.

Os laboratórios de ciências funcionam nos turnos matutino e vespertino como salas de aula, atendendo a todas as turmas que se revezam em três grupos entre os laboratórios no período do atendimento, garantindo as condições adequadas ao espaço e

ao trabalho. Cada laboratório conta com um professor de jornada ampliada³⁶, por turno. Os laboratórios de informática funcionam nos três turnos, também como salas de aula, recebendo turmas, e desenvolvendo projetos específicos, com um professor coordenador em cada um, durante o dia, em jornada ampliada. Além desses atendimentos, esses professores também desenvolvem Oficinas Interdisciplinares (projetos), atividades da parte diversificada do currículo (oficinas diversas com eixo em Educação Ambiental - EA).

Em 2008, antes de iniciar o ano letivo, a Secretaria de Educação do DF (SEDF) solicitou a devolução dos professores dos laboratórios de ciências e de informática. A direção da escola comunicou essa solicitação aos professores, ainda em férias, por e-mail e por telefone. Solicitou também nessa mensagem a colaboração dos professores na elaboração de uma argumentação pedagógica consistente em defesa dos laboratórios, demonstrando a sua importância para a realização da proposta pedagógica da escola. Com o posicionamento irredutível da Diretoria Regional de Ensino pela devolução, foi agendada uma reunião com o Secretário de Educação na escola. Nesta, foi reafirmada a importância dos laboratórios na proposta pedagógica da escola e a disposição da comunidade do CEAN para defender o pleno funcionamento dos mesmos. Após longas argumentações o Secretário garantiu a suspensão das devoluções e abertura de novas negociações. Assim, o ano letivo iniciou com os laboratórios funcionando como previsto nos planos da escola.

Outra polêmica, que já no período das matrículas a escola teve de resolver: o GDF havia determinado que todos os alunos situados fora da faixa etária deveriam ser atendidos por um projeto denominado, naquele momento, *Telessalas* – um projeto de Correção de Fluxo Escolar (Consultando o site da SEDF, apareceu o nome: projeto Veredas). Um projeto de utilização das aulas do Telecurso/2000, da Rede Globo, só que presencial, nas escolas, sob a tutoria de dois professores (Convênio com a Fundação Roberto Marinho).

De antemão, a direção não aceitou a implantação desse projeto na escola, sem discussão prévia com a comunidade escolar. Agiu de maneira correta, pois ao discutir, a comunidade rejeitou completamente essa estratégia “pedagógica” da SEDF. A insistência da SEDF em implementá-lo na escola provocou a revolta dos estudantes que no dia 27 de março, invadiram a DRE do Plano Piloto, num movimento contra a privatização do ensino público.

³⁶ A jornada ampliada estabelece um período de 30 horas-aula de regência em um turno e 10 horas-aula destinadas às atividades de coordenação no turno contrário. (Portaria nº 74, de 29 de janeiro de 2009)

Em pouco tempo as coisas foram tomando forma, como nos lembra o personagem Riobaldo, do Grande Sertão: Veredas, “*não convém a gente levantar escândalo de começo, só aos poucos é que o escuro é claro*” (Guimarães Rosa, p.207).

Mal começou o ano, ainda no período de distribuição de turmas nas escolas, começaram as discussões e reclamações advindas da implementação de novas políticas públicas para a educação do DF. Quais? Era o que todos queriam saber e principalmente compreender.

Além das Telessalas de aceleração, já citadas, teve início a implantação do projeto Ciência em Foco. Um projeto de experimentação científica para ser realizado pelos professores do Ensino Fundamental (EF). Um kit, composto por um armário de aço bem grande, com materiais e utensílios descartáveis, e livro didático, que deveriam ser utilizados pelos professores nas aulas de ciências, em suas próprias salas, com toda a turma. Os professores seriam treinados para sua utilização. Todo esse material e esse treinamento, seria realizado pela Fundação Sangari, multinacional com sede no Brasil. Esse projeto começou a ser implementado no Ensino Fundamental, mas a comunidade acreditava que pelas ações em andamento, que a SEDF tinha como projeto expandi-lo para o Ensino Médio (EM). O custo desse projeto, nas palavras do secretário: *custou uma ponte JK*. (quase 300 milhões de reais).

Para compreender e discutir essas novas políticas, implantadas, que apareceram de repente para a educação pública do DF, o CEAN organizou um Fórum de Educação, aberto à comunidade. O Fórum aconteceu no dia 15 de março, no auditório Dois Candangos da UnB. A mesa foi dirigida por integrantes do Conselho Escolar (CE) da escola, e contou com a participação de representantes de diferentes instituições educativas do DF: UnB, o Sindicato dos Professores (SINPRO) e o Secretário de Educação e a presidente da Comissão de Defesa de Direitos Humanos da Câmara Legislativa do DF.

No dia 30 de abril, a Câmara Legislativa do DF (CLDF) realizou uma audiência pública comemorativa dos 27 anos do CEAN pelo reconhecimento do seu trabalho perante a comunidade, tanto do seu entorno, quanto de toda a comunidade educativa do DF.

No dia 26 de maio, chegou à escola, vinda da DRE, uma determinação de devolução dos professores lotados nos três laboratórios de ciências e nos dois laboratórios de informática da escola. Ao todo 11 professores, que além de atenderem as aulas específicas de ciências e informática, desenvolviam como complementação de carga horária, algumas oficinas da Parte Diversificada do currículo (PD). A solicitação da SEDF significava simplesmente, fechar os laboratórios da escola e inviabilizar a

execução da proposta pedagógica da escola antes mesmo do meio do ano letivo. A alegação da SEDF é que faltavam professores em outras escolas e o CEAN apresentava professores “excedentes”.

Assim que a comunidade escolar tomou conhecimento, pela direção da escola, dessas determinações da SEDF, houve um reboliço total. Indignação, revolta, tristeza, reuniões, discussões e ação: reuniões do Conselho Escolar, da APAAM, reuniões de professores, reunião do Grêmio e do Oceano, assembléia da escola, conversas com o Secretário de Educação, porém, nada disso adiantou. Não se conseguiu reverter à decisão da SEDF.

A comunidade realizou o seu primeiro ato público em frente à escola, no dia 29 de maio, no sinaleiro da L2 Norte, em frente à escola, para denunciar essa e as demais situações de impasse com a SEDF.

A Secretaria então, não só reforçou o pedido de devolução como, a partir de dados estatísticos incompletos do 1º bimestre, divulgou na imprensa local que a escola reprovava 70% dos alunos. Em conseqüência, instalou na escola, na presença da Promotoria da Educação do Ministério Público, uma comissão de sindicância para apurar irregularidades na gestão. A partir desse fato teve início uma série de reportagens da SEDF, na mídia local, criticando a escola e divulgando seus “projetos” para a educação do DF.

Foi aí que se clareou um pouco mais: além do argumento de serem “professores excedentes”, os coordenadores dos laboratórios de informática estavam sendo devolvidos, porque seriam substituídos por monitores. O GDF assinava outro convênio, desta vez com instituições de ensino superior privadas, contratando, no prazo de um ano, cerca de 10 mil estudantes para desempenharem algumas atividades nas escolas públicas, em troca do pagamento das mensalidades das faculdades particulares. A formação tecnológica dos professores em curso seria também repassada para a iniciativa privada.

A política do GDF para as escolas públicas em 2008 caracterizou-se pela compra de programas e projetos educacionais por meio de contratos e convênios milionários estabelecidos com a iniciativa privada, alguns até mesmo sem licitação.³⁷ Esta estratégia garantiu a transferência vultosa de verbas públicas para a iniciativa privada, concomitante

³⁷ Fato divulgado na grande mídia local. <http://dftv.globo.com/Jornalismo/DFTV/0,,MUL613721-10039,00.html> **Mais um caso de compra irregular** O GDF gastou R\$ 289 milhões em kits de ciências para escolas públicas. A aquisição foi feita sem licitação e boa parte das escolas beneficiadas não tem estrutura física para guardar o material. Encontrado também no end. http://www.tc.df.gov.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=674&Itemid=123

à meta de redução de pessoal (professores) nas escolas que atuam em projetos fundamentais previstos na Proposta Pedagógica dos estabelecimentos de ensino. Demonstração de descaso com a educação pública num exercício claro na tarefa de valorização do Estado Mínimo.

A comunidade escolar, sem muito espaço de contestação na mídia, elaborou um jornal em resposta às acusações e as divulgações parciais da SEDF, e realizou um segundo ato público, desta vez na estação rodoviária de Brasília, dia 11 de junho, na hora do almoço. O ato foi um sucesso, cumpriu o objetivo. Tornou público de vez a questão. Além do CEAN, participaram várias outras escolas, uma demonstração da capacidade de mobilização do Grêmio Estudantil. Apesar de o Secretário acusar a direção e os professores pelos movimentos, estes tiveram o tempo inteiro sob a liderança das instituições escolares, mas, principalmente, dos alunos e dos pais.

A Câmara Legislativa do DF (CLDF) chamou nova audiência pública, agora para ouvir as partes e discutir a situação da escola e das políticas de educação. A audiência aconteceu no dia 30 de junho, mas a SEDF não se fez presente nas discussões. Os alunos ficavam cada vez mais indignados com o comportamento do Estado perante as questões de interesse da comunidade. Isso ficou registrado nas falas das audiências. (A audiência foi indicada pela bancada de oposição, mas o que deu sustentação a sua ausência é o fato do GDF ter maioria expressiva na câmara legislativa)

Por iniciativa dos pais, a APAAM, no dia 16 de junho, entrou com ação na Justiça (Mandado de Segurança) para garantir a permanência dos professores na escola e impedir o fechamento dos laboratórios, alegando principalmente a necessidade de aguardar o fechamento do semestre letivo no meio do ano.

A escola foi chamada para conferir o resultado da sindicância realizada na escola. Presentes na reunião além da comissão, os representantes da DRE, do Conselho de Educação do DF e da escola. No relatório, acusações as mais absurdas como: anotações a lápis nos diários de classe, professores doutorandos que realizavam pesquisa no seu horário de trabalho na escola (pesquisa-ação em sua aula), dentre outras. A subsecretária afirmava sempre nessas reuniões fechadas que iria despolitizar a escola. Questionados pela escola e alertados pelo Conselho de Educação de impropriedades na forma e no conteúdo, eles recolheram o relatório para revisão. Esse fato revelou o paradoxo: a escola discutia questões educacionais sérias e coletivas, enquanto a SEDF destacava detalhes administrativos da burocracia.

Os alunos, sob a direção do Grêmio, compareceram a uma segunda audiência pública, realizada em Ceilândia com o objetivo de discutir a questão da violência nas escolas. Lá denunciaram a violência do Estado contra os direitos dos estudantes.

Concomitantemente, outro grupo de alunos tentava ser recebido na DRE. Numa ação um tanto midiática, a DRE foi esvaziada, antes de os alunos chegarem, com suspeitas de que esses jovens, de 15 e 16 anos, soltariam bombas.

A escola apelou para todos os representantes políticos possíveis, falou com deputados distritais, deputados federais e até com um senador da República, pedindo apoio e intervenção para abertura do diálogo com a SEDF.

Com a interferência do senador Cristovam Buarque, o secretário aceitou receber uma comissão formada por membros da direção, conselho escolar, alunos e professores da escola. De antemão falou que as políticas eram prioridade do GDF, que ele aceitava os movimentos da comunidade e de estudantes como parte do jogo democrático, mas o que o tinha chocado, de fato, foi o fechamento simbólico dos laboratórios, realizado no dia da solicitação da devolução dos professores. Também considerou publicamente que não comparecera na audiência pública porque a considerava “um teatro”. Depois de diversas argumentações e discussões sobre qualidade em educação, ele se comprometeu em pensar sobre a devolução dos professores. Reunir-se-ia com sua equipe e daria uma resposta em 24 horas. A resposta não veio em 24h. Essa reunião foi no início de agosto. Em setembro, no dia do Rock CEAN, sexta-feira, dia 5 de setembro, veio à exigência da devolução imediata dos professores dos laboratórios de informática e de ciências da natureza que ainda estavam na escola sob pena de responsabilidade. No caso, 06 professores porque alguns, em meio à situação de embates e insegurança, pediram para serem devolvidos no decorrer desse processo, ou para substituir algum professor na própria escola ou aproveitando vagas que apareciam em outras escolas.

A direção da escola, inconformada com a solicitação de devolução que incorreria no fechamento dos demais laboratórios e suspensão de projetos em andamento, no final de semana solicitou reunião com o secretário na segunda-feira seguinte (8/09), de manhã, prazo estabelecido para se efetivar a devolução. Após muitas argumentações e impasses com o secretário, foi garantido o funcionamento dos laboratórios de ciências do turno vespertino (os que ainda continuavam em funcionamento), até o final do ano letivo, mas mantida a devolução dos professores do laboratório de informática.

Com a saída desses professores a escola precisou replanejar o atendimento aos alunos que participavam das oficinas por eles ministradas: oficina de Blog, oficina de Produção da Formatura e oficina de Curtas na Escola. Os dois laboratórios de informática, 40 computadores, permaneceram fechados até o final do ano letivo. Nem ao menos um monitor técnico foi enviado. Enquanto o governo Federal anuncia a

implementação de novos laboratórios de informática nas escolas públicas, o governo Distrital³⁸ fecha os laboratórios sem justificativas convincentes.

A grande incoerência nessa situação é que o governo tem 300 milhões reais para implementar um projeto “dele” e alega não ter dinheiro para garantir professores para coordenar os projetos da comunidade.

Observação importante: um dos professores coordenadores do laboratório de informática foi encaminhado para uma escola vizinha, para assumir algumas turmas de Geografia, numa escola do Ensino Fundamental. Nessa escola também tinha laboratório de informática e professor coordenador que permaneceu na função, sua habilitação: Geografia. A outra professora coordenadora do laboratório, habilitada em Artes e Comunicação, mestre em tecnologia e doutoranda em tecnologia, atuando há quase 20 anos no Ensino Médio, foi encaminhada para a Escola Parque para dar aulas de Artes para crianças (3ª e 4ª séries do EF). A terceira professora devolvida foi encaminhada para dar aulas de Português, numa escola no Lago Norte que também manteve seu laboratório funcionando. Nenhuma dessas áreas de atuação dos professores é considerada área de carência, pois há sempre professores dessas áreas à disposição da DRE. Por que então os professores do CEAN foram devolvidos?

Os três professores dos laboratórios de ciências foram mantidos até o final do ano letivo, quando será solicitada novamente a devolução do grupo. Isso representará o fechamento dos laboratórios mais prejuízo para o Projeto Político Pedagógico da escola.

Em setembro o GDF orienta, por meio de circular³⁹, a realização de nova eleição para o Conselho Escolar antes mesmo do encerramento do mandato do antigo Conselho, segundo o documento, por determinação do Supremo* (não se sabe qual) e dá início ao processo de escolha de novas Direções para as escolas. Processo que se denomina “Gestão Compartilhada”. Ironicamente, foi o CEAN que introduziu esse termo *Direção Compartilhada* na SEDF em 2002, após uma crise de gestão, quando os professores e Direção assumiram compromisso para administrarem a escola juntos.

Questionados sobre qual supremo teria determinado nova eleição para o Conselho Escolar antes do término oficial do mandato do Conselho Escolar em atuação a

³⁸ O governo do DF eleito para o período 2006-2009: Governador José Roberto Arruda (DEM) e o Secretário de Educação José Luiz Valente.

³⁹ Circular nº512/2008 – DRE-PPC/DEIC (15/09/2008).

Diretora da DRE/PPC⁴⁰ enviou outra Circular⁴¹ esclarecendo que não fora determinação de nenhum Tribunal, mas do gabinete da SEEDF.

A reunião dos representantes da comunidade com o secretário encerrou o movimento. Durante a sua realização o clima já era de assinatura de acordo de rendição. A escola lutou com garra e cumpriu um papel importante denunciando as políticas públicas “granizo” que sempre assolam a organização pedagógica e os projetos locais; mas, apesar da consciência crítica e da capacidade de ação de grande parte do grupo, não foi capaz de mobilizar a totalidade do grupo e nem outras frentes importantes de luta, outras escolas. Duas ou três escolas participaram em alguns atos, mas a categoria de maneira geral permaneceu alheia às políticas públicas de educação. O CEAN ficou praticamente só, apoiada por alguns deputados distritais (a bancada de oposição) e pelo SINPRO (apoio técnico), jogando pedras no gigante (O GDF e a grande Mídia local).

Toda essa movimentação política da escola serviu para ampliar a capacidade de reflexão crítica dos alunos e de toda a comunidade envolvida nas discussões e para dar publicidade à falta de transparência na implementação das políticas públicas de educação no DF. Pudemos observar em seguida, certamente em decorrência deste movimento, algumas medidas como: denúncias públicas do poder legislativo sobre a questão; interferência do Ministério Público no contrato sem licitação com a Fundação Roberto Marinho⁴² e, logo em seguida, a contratação, pelo GDF, de equipe acadêmica (RITLA/UERJ) para realizar avaliação de impacto inicial do projeto Ciência em Foco.

Contando que todo esse trabalho, essa movimentação, se dava além do trabalho pedagógico “normal” que se desenvolvia na escola, o que se tinha, após seis meses de resistência era um grupo exausto. O Grêmio Estudantil não participou desta última reunião, nem dessa nem das anteriores envolvendo hierarquias. De antemão já sabiam: eles (os políticos) nada resolveriam. Daí o espírito anarquista que os orienta (ou desorienta). Com a saída dos professores e a nova eleição de Direção mudanças significativas acontecerão no jogo do poder local. A democracia alimenta-se de conflitos. Uma sociedade é sempre a união da comunidade e da rivalidade, da coalizão e da competição, dos interesses sociocêntricos e dos interesses egocêntricos. (Morin, 2005, p.197). Uma das professoras devolvidas depois de toda essa luta desabafou:

⁴⁰ Professora Leila de Fátima Pavanelli Martins.

⁴¹ Circular nº 524/2008 – DRE-PPC/DEIC (18/09/2008).

⁴² Recomendação n.1/2008-PROEDUC/PRODEP. De 8 de setembro de 2008.

Estou cansada. O que me desanima é o desrespeito que a gente vê, tanto com o nosso trabalho, quanto com os alunos, a comunidade... São anos de estudos e dedicação, de construção... Nesse momento em que a tecnologia é fundamental... Os alunos estavam fazendo um trabalho super importante de leitura e produção... e, de repente, os que deviam se preocupar chegam desestruturando tudo... É um crime, esses laboratórios fechados! (P8)

Essas lutas são desencadeadoras de muita tensão, o corpo é fraco, os professores adoecem. Em meio ao movimento a diretora da escola ficou doente e teve de passar por duas cirurgias. Nessa perspectiva, para fortalecer, as palavras do Mestre:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. (FREIRE, 1996, p.75)

Ao mesmo tempo e o mais importante a registrar, é o quanto essa luta ensina para todos que se envolvem, é uma verdadeira escola de cidadania, de política. A capacidade de articulação, a coerência dos discursos e o domínio da linguagem; o “transitar” por diferentes espaços deliberativos; as instituições locais em cooperação; a compreensão do mecanismo de funcionamento da mídia em conflitos ideológicos; a conciliação dos interesses da comunidade e o diálogo entre os contraditórios; ver surgir uma nova liderança entre os alunos já no primeiro ano; o amadurecimento político dos jovens que chegaram há três anos, a sua alegria e criatividade; a relação dialógica entre professores e alunos na organização, nas negociações, nas assembléias e nos atos públicos; a presença protetora de alguns pais; os discursos demagógicos e teológicos que aparecem; a ligação que existe entre as diferentes instituições envolvidas na questão; os bajuladores, os acomodados, os neutros, e muito mais. É esse reconhecimento pedagógico o combustível da utopia que nos orienta.

2. ONDAS E MAROLAS – resumo da observação

Eu estava afastada da escola há seis meses, tempo em que me dediquei a completar as disciplinas obrigatórias do mestrado e uma atualização bibliográfica. Nas férias, em janeiro, eu fui à posse da nova diretoria da escola, no Centro de Convenções.

Compareci a reunião geral da semana inicial de coordenação pedagógica e a outra reunião de coordenação do turno vespertino, como convidada, para conversar sobre EA com os professores que haviam colocado o OV como eixo das oficinas.

Compareci também, em março, ao Fórum aberto de Educação que a escola realizou na UnB para discutir as políticas públicas de educação do GDF para 2008. Antes desse Fórum, os alunos já haviam feito uma manifestação na DRE para protestar contra as telessalas e contra o fim do atendimento dos alunos do CEAN no Centro Interescolar de Línguas - CIL. Havia uma expectativa com relação à situação política da escola, porque essa escola se recusara a participar do processo de seleção/indicação do GDF. O Conselho Escolar assumiu a escola nas férias e foi referendado pela comunidade.

Cheguei ao campo em abril, logo após a minha qualificação. No dia 30 de abril de 2008, a Câmara Legislativa do DF – CLDF realizou uma sessão solene em homenagem ao aniversário do CEAN, em comemoração aos seus 27 anos, destacando a relevância do trabalho educacional realizado e a sua significativa participação na esfera pública.

Iniciei organizando os documentos que iria precisar para a análise documental: Projeto político pedagógico, dissertações locais, textos do projeto OV, O projeto de Mobilização Estudantil e planejamento das oficinas da Parte Diversificada do currículo. Ao mesmo tempo, organizava fotos e destaques de atividades do OV. Com isso fui reconstituindo a sua história e fazendo o meu relato.

Havia me comprometido com a professora Andréa que a ajudaria na realização do Curso de Formação de Agentes Ambientais do OV, a partir de maio, mas justamente nessa ocasião chegou à escola a solicitação da devolução dos 11 professores dos laboratórios. Fato que desencadeou a série de acontecimentos imprevistos. A instabilidade que se seguiu provocou, entre outras coisas, o adiamento do curso para o segundo semestre. A medida tomada pela SEDF não afetaria somente os professores que seriam devolvidos, mas todos os professores do diurno, na medida em que as cargas horárias teriam de ser revistas e novos projetos elaborados. A gincana cultural que precede a festa junina já havia iniciado e teve continuidade mesmo com todos os acontecimentos que ocorreram a partir dessa solicitação, conforme descrito no capítulo anterior. A intensificação do movimento político durou de maio a agosto.

Não obstante os acontecimentos já descritos, a Festa Junina (Julina) da escola aconteceu, dia 4/jul, de forma tranqüila e foi um sucesso. Atraiu parcela significativa da comunidade e seu ponto alto se deu com as quadrilhas, principalmente a apresentada pelos alunos do turno noturno: A festa da integração japonesa no Brasil e a integração na cultura brasileira. Uma quadrilha que integrava alguns aspectos típicos da cultura japonesa.

O movimento político encerrou em agosto. Até aqui fora realmente impossível colher dados que envolvessem entrevistas e relatos porque não se falava nem fazia outra coisa na escola, fora do horário das aulas, que não fosse relacionada ao movimento. Esse embate mobilizou praticamente toda a energia da escola. Como eu estava no meio da coleta de dados, pude registrar todo o movimento em vídeo e fotos. No dia 5 de setembro, no meio do Rock CEAN chegou à escola a ordem final para devolução dos professores dos laboratórios. O professor organizador do Rock, que era um dos que seriam devolvidos, leu e comentou o documento, no microfone. Foi um momento emocionante. Em uma última investida a equipe de direção foi até a Secretaria de Educação, na segunda feira, conversar com o Secretário de Educação e numa última cartada pediu a permanência dos laboratórios alegando que o seu fechamento acarretaria graves problemas para o trabalho pedagógico da escola (mais uma vez). O secretário concordou em deixar os professores de ciências até o final ano, mas os de informática deveriam ser devolvidos imediatamente. E foram.

No sábado seguinte aconteceu a III Encontro de EX-Alunos (professores, ex-professores, servidores) do CEAN. A festa contou com a presença do professor Armando Veloso / UnB, que falou sobre a importância desse reencontro, recordando aspectos relacionados à teoria das inteligências múltiplas. Nesse ano o encontro foi um pouco esvaziado, devido a falhas no processo de divulgação, mas os participantes tiveram a oportunidade de assistir a um show de três ex-alunos músicos que tocaram juntos, além de uma apresentação teatral, também de ex-aluno. É importante registrar que os três alunos músicos não se conheciam, nem estudaram na mesma época e, ainda assim, tocaram juntos e fizeram um show como se já se conhecessem há anos.

De agosto a outubro eu observei o desenvolvimento das oficinas, registrando o trabalho e conversando com os alunos. Em setembro, quando o curso que havia sido adiado em maio deveria acontecer, o GDF apareceu com uma nova lei que exigia a realização de eleições urgentes para o Conselho Escolar (em praticamente uma semana). O curso teve de ser adiado mais um pouco.

Estava certa de que o curso de formação não mais se realizaria nesse ano, quando a professora Andréa marcou o seu início para o dia 29 de setembro. A partir daí

eu estive na escola todas as quartas-feiras, pela manhã, para auxiliá-la na realização das atividades programadas e para observar o desenvolvimento dos alunos nas atividades, conversando com eles e colhendo as suas impressões. Dois ex-alunos ajudaram na realização das atividades. Fizemos duas saídas de campo com os alunos, uma para o Parque Olhos D'Água (10/out.) e outra para O Parque Nacional (07/nov.). Em meados de novembro encerramos o curso para que os alunos pudessem estudar para as provas finais e marcamos o seu término para março / abril do próximo ano. Nesse momento a comunidade já estava envolvida novamente no processo de eleição da Direção da escola (exigência do GDF para as escolas que não haviam realizado a eleição no ano anterior).

No segundo semestre, além dos projetos de recuperação com monitoria da escola e da UnB, a escola participou ainda de três olimpíadas nacionais: Matemática, Física e Português; elaborou de forma participativa um projeto para concorrer ao prêmio Minha Comunidade Sustentável, da revista Carta na Escola; concorreu ao Prêmio Viva Leitura; e realizou uma oficina junto com a sua escola-irmã, a Escola Estadual Comendador Murta, de Itinga-MG (Vale do Jequitinhonha), no Encontro Nacional das Escolas Irmãs – projeto do gabinete da Presidência da República, parte do projeto Fome Zero.

Ao longo do ano, mesmo com toda a movimentação política que a escola passou todas as atividades ambientais planejadas aconteceram. As aulas, as oficinas, a gincana cultural e a festa junina, o Rock CEAN, o Encontro de Ex-alunos, o curso de formação; e ainda aconteceram outras planejadas ao longo do processo: a oficina de protagonismo juvenil oferecida pela ONG INESC - O Instituto de Estudos Socioeconômicos (Parte da parceria da Mobilização Estudantil), e as oficinas do PRECOCE – Projeto de Educação em Ciências Continuadas da Engenharia da UnB, no extra turno e aos sábados.

Ao final do ano a escola realizou uma mostra dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas da Parte Diversificada, dia 4/12. Foi uma grande mostra coletiva de trabalhos que transformou a escola numa grande festa da juventude. Nesse mesmo dia houve a reunião de encerramento dos alunos do OV, com entrega de presentes (feito por cada um) e uma entrevista coletiva avaliativa dos trabalhos. No dia seguinte, dia 5/12, aconteceu a Feira de Ciências, cujo eixo foi *Sustentabilidade ambiental: energia, saúde e vida*. Os dois eventos significaram momentos especiais de socialização do processo de EA na escola.

Para completar, o projeto de iniciação científica Corujinha Buraqueira, coordenado pelo professor Daniel Louzada (CEAN/UniCEUB), numa parceria entre essas duas instituições, foi selecionado pelo FAP - Fundo de Apoio à Pesquisa – para ser realizado no próximo ano. Três alunos do primeiro ano da escola foram indicados para esse projeto.

3. O NORTE – O sentido do projeto na fala dos protagonistas

O reencontro com os ex-alunos provocou em mim uma forte emoção. Eles conseguiram expressar com muita clareza em seus relatos e respostas, os aspectos fundamentais da relação dialética homem-sociedade-natureza que as atividades do curso de formação de Agentes Ambientais do Oceano Verde e as atividades de campo realizadas por algumas disciplinas e/ou oficinas proporciona.

Para essa descrição e análise dividirei as falas dos participantes em três partes: Natureza – Cultura – Cidadania.

3.1. NATUREZA

*Havendo um jardineiro mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá.
(Rubem Alves, 2004, p. 24)*

Encontrei-me com Carlos na UnB. Ele foi da turma da segunda geração do Oceano. Antes dele, sua irmã já havia participado do grupo. No segundo semestre de 2006, ele retornou à escola e se ofereceu para dar uma oficina de música para os alunos do primeiro ano. Foi uma experiência muito interessante, durante um semestre inteiro, ele trabalhou com os alunos uma vez por semana, na escola. No encerramento das oficinas, fiz questão de participar da experiência. No nosso encontro na UnB, já durante o mestrado, falei sobre a pesquisa e ele se alegrou, disse que gostaria muito de participar. Num outro dia, ele apareceu na escola com Alan, outro ex-aluno do grupo Oceano Verde, que já tinha feito o curso de Artes, Carlos terminava Pedagogia na UnB. Quando estudavam no CEAN, eram essencialmente urbanos, moravam próximos à escola. Os dois agora dividem uma experiência de vida: vivem em um sítio iniciando um projeto com ideais de sustentabilidade, além de um trabalho pedagógico com crianças. Foi um encontro rápido. Depois de alguns dias recebi o depoimento do Alan por e-mail. Uma experiência poética que pode ilustrar essa relação com a natureza.

A experiência do Oceano Verde me abre esta memória espontânea: primeiramente das pessoas, depois da enxada, depois das plantas, dos encontros, sol, horta na escola, sala exclusiva, vontade de estar na escola. Essas são palavras que naturalmente me chegam ao abrir a chave deste tempo em mim.

A memória "enxada" - A memória enxada me foi um grande motivo para reunir-me aos outros. Enxadoterapia coisa de que nunca ouvi falar. Enxada coisa que nunca me havia sido apresentada. Terapia, coisa que me parecia reunir pessoas. As enxadoterapias, nos finais de semana, eram um momento de algum aprender. Hoje, roceiro que estou me tornando cada vez mais, roceiro por prazer, a enxada é para mim um instrumento do qual preciso para comer. O que planto depende dela. A terra é dura e, às vezes, penso o quão inteligente foi o inventor da enxada. Penso que existe a mesma enxada no terreno do pensamento. Aquelas primeiras manobras de enxada no Oceano Verde me apresentou um amigo hoje inseparável. Como é importante a vida escolar nos apresentar a antiguidade das nossas necessidades essenciais. Foram, talvez, as primeiras vezes que cavei a terra. Boa memória.

A memória Plantas - Esta é, talvez, a chave da memória que abriu portas que hoje reverberam com mais intensidade. Estar junto de plantas, plantá-las e vê-las crescer, nunca deveriam ter tirado as "práticas agrícolas" da escola. Também não deveriam ter tirado o silêncio como prática essencial escolar. E também a contemplação e a colheita do que foi plantado. Lembro-me de ter plantado no Oceano Verde algumas verduras que compunham a horta da escola. Essa memória do encontro entre a terra e a semente é o suficiente para nenhuma análise. Ora, qual capiau não sabe, mesmo aquele mais afastado de todos, que tudo o que se planta se colhe. Qual ensinamento maior? Hoje o que faço em arte, em educação, o que contemplo com tanto prazer no meu dia a dia são árvores e toda a vida que ela estimula. Conhecer uma árvore de jatobá, de mangaba, de pequi, de cagaita, árvores irmãs do nosso berço cerrado é para mim minha revista diária, meu jornal, minhas informações sobre o mundo. (ExA3)

Poucos dias depois recebi outro e-mail divulgando um trabalho deles com crianças, uma escola de artes e educação integral: *a casa da árvore*.

O contato com a Patrícia foi por telefone. Ela ficou super feliz com a ligação e me deixou muito feliz também. Percebi sua emoção no texto que enviou alguns dias depois por e-mail. Destaco algumas passagens relacionadas ao aspecto natureza:

Nossa, são tantas lembranças... Mas, outra que mais marcou foi o nosso primeiro acampamento no Sítio Alegria. Esse sítio era de um pai de uma aluna, ele era produtor agrícola de produtos orgânicos. Além de a gente fazer uma trilha ecológica pelo sítio foi uma forma da gente fazer uma confraternização com o grupo, nossa, foi ótimo. [...]O meu projeto no Oceano foi a arborização da escola. Primeiro nós lutamos para conseguir as mudas de espécies típicas do cerrado, depois fizemos com todos os alunos da escola um mutirão para plantar as mudas. Só que não era só chegar e plantar, nós tivemos que fazer um cronograma, um estudo da área para não haver desperdício... Nossa, foi muito bom. O mais legal foi que todos os alunos puderam participar. (ExA7)

Esta aluna agora trabalha numa central de telefonia celular e cursa Biologia em uma faculdade particular (Universidade Católica). Depois do relato ela veio ao CEAN e se ofereceu para ajudar no curso de formação dos alunos do grupo. Ela participou de duas

aulas e se ofereceu para guiar os alunos no trabalho de campo realizado no Parque Nacional de Brasília (Água Mineral).

Patrícia era uma adolescente agitada, falante e super divertida. Do tipo *urbanóide*, vivia grudada em seu telefone celular. Tinha acabado de chegar ao CEAN para cursar o segundo ano no turno vespertino quando entrou para o grupo. Em pouco tempo parecia que já estava lá há décadas. Lembro um trabalho de campo em que o professor de Biologia exigiu que todos desligassem os celulares por causa dela. Durante a realização do curso da sua turma, após a visita ao Parque Nacional, uma equipe de alunos e professores decidiu realizar o curso de formação em EA oferecido pelo parque, com duração de um dia apenas, para ampliar a nossa capacidade de guiar e levar mais alunos para as atividades. Depois do curso Patrícia e mais dois alunos ficaram durante algum tempo como voluntários no Parque aos finais de semana. Assim, ela não só guiou os alunos do curso atual, como também se integrou com a professora que desenvolvia oficina sobre Nascentes do DF e Entorno⁴³; marcou visita para os alunos desta turma no Parque Nacional e se ofereceu para guiá-los também.

Joaquim veio do interior do Nordeste, mais especificamente do interior do estado de Pernambuco, condição da qual se orgulha e faz questão de ressaltar. Tanto que seu apelido na escola era *Pernambuco*, pelo sotaque forte que marcava sua expressão. Entrou para o curso de última hora por sugestão de uma professora de Sociologia.

No início do curso, era um aluno calado, mas muito interessado, que perguntava e queria saber sempre mais sobre os temas trabalhados. Ia relacionando os conteúdos trabalhados com a sua experiência, meio rural meio urbana, de origem (sua casa ficava num sítio próximo a cidade de Inajá, no interior de Pernambuco, uma área rural, mas quase urbana). As saídas de campo proporcionaram a ele uma integração surpreendente com os diferentes profissionais parceiros das atividades. Foi se revelando ao longo do curso e em pouco tempo já era o mais comunicativo, rapidamente se integrava aos grupos. Ele também realizou o curso no Parque e foi voluntário lá por um tempo. Foi um aluno totalmente integrado ao grupo e à escola onde ele passava grande parte do seu tempo. No início do segundo ano, foi eleito, por ampla maioria, representante dos alunos no Conselho Escolar. Pela primeira vez um aluno do turno vespertino, apoiado pelas primeiras séries, ocupava essa condição. Como ele mesmo sintetiza,

Junto com meus amigos oceânicos aprendemos interagir com o meio ambiente da nossa escola, construindo uma área verde com o projeto de

⁴³ Oficina desenvolvida no CEAN pela professora Eva Caetano, no turno Vespertino.

reflorestamento feito por nós mesmos e colocamos em prática a regra dos 3 Rs: reduzir, reutilizar e reciclar. [...] Quero ser engenheiro florestal para cuidar e cuidar cada vez mais da natureza. Vejo que sem ela, a vida neste planeta seria sem valor, sem sentido e sem graça. E tudo que aprendi no projeto, tento passar para meus pais, amigos e desconhecidos. Vejo esse projeto como currículo para todas as escolas do Brasil. Onde estudantes desde cedo já estariam conhecendo a natureza e vendo as maravilhas e segredos que ela tem para nos mostrar durante toda nossa vida e a vida dos nossos filhos. (ExA5)

Depois do curso, já no segundo ano, ele teve um problema pessoal e teria de deixar a escola e voltar para Pernambuco, porque não daria mais para ficar morando com seu tio. Sua tristeza foi comovente. Ele queria muito ficar, estudar e trabalhar. Começou um estágio nos Correios, mas o salário não era suficiente para mantê-lo em Brasília. Conversamos muito e então eu perguntei a ele: o que é que você gosta muito de fazer e que sabe fazer bem? Ele me disse: dançar. Sugeri a ele que explorasse essa área. Apresentei algumas pessoas e contatos e, para resumir, hoje ele é professor de dança. Especializou-se em diferentes ritmos e estilos e, com sua simplicidade e educação, conquista a simpatia dos seus pares. Quando liguei, ele estava, justamente, em um Congresso de Dança em Recife.

Atualmente ele continua estudando, se preparando e tentando o vestibular para Engenharia Florestal, na UnB. Anda falando atualmente em mudar de curso para Gestão Ambiental. O interessante a observar é que ele sabe analisar as chances que tem nesse campo e as suas deficiências específicas e está tentando superá-las a cada dia.

Quanto aos professores, também eles se referiram, nas entrevistas, às atividades com a natureza com uma dose de emoção. Interrogados sobre os subprojetos e atividades que se recordavam e/ou que consideraram mais importantes, vários citaram as atividades ligadas à natureza, como por exemplo: a *enxadoterapia*; uma atividade que aconteceu em 1999, que reuniu grande parte da comunidade na área verde da escola para a realização de um mutirão verde; Tai chi chuan, plantios, limpeza, cuidados, lanche coletivo, etc., com o objetivo de integrar a comunidade, de proporcionar um encontro não só pedagógico, mas também festivo e holístico. Era um momento em que a comunidade passava por forte estresse provocado pelas exigências advindas do início da implementação das alterações legais do currículo do Ensino Médio.

Não me esqueço da enxadoterapia, pois foi um dia encantador, com alunos e pais mexendo na terra, cuidando de jardins, alegres e felizes por participarem daquela atividade. (P6)

Outra coisa que me fascinou foi ver uma horta. Até hoje a gente não consegui retornar a horta, mas a horta medicinal numa escola é uma coisa linda que demanda muito tempo, né? (P3)

Tanto os reflorestamentos, quanto a horta medicinal ou a enxadoterapia marcaram, principalmente, por serem atividades que envolviam um grupo maior, a escola toda. Era impossível ficar na posição neutra ou de observador quando tantos trabalhavam. Praticamente todos participavam de uma forma ou de outra do processo.

Os trabalhos seguiam uma proposta ambiental e acompanhavam os processos sócio-pedagógicos da escola. Essas atividades mais amplas eram articuladas pelas coordenadoras do projeto, de 1996 a 2001, que, “antenas” sobre a movimentação do grupo de alunos do OV, integravam as atividades do grupo aos processos gerais da escola. Isso pode ser observado na fala de uma das coordenadoras:

Eu tentei seguir o contexto e realizar atividades que de alguma forma fossem marcantes na história da escola e na minha. Até hoje encontro ex-alunos que dizem continuar a observar as corujinhas (como eu!) e o desenvolvimento/desaparecimento das espécies plantadas no gramado (como eu!). É isso, foi pouco tempo, mas foi intenso e duradouro. (PC1)

Todas essas expressões são respostas para uma pergunta comum no círculo educativo, tanto de alunos e professores, quanto de pesquisadores e técnicos: Qual é a importância do trabalho prático com a natureza num projeto de EA? Em muitos trabalhos acadêmicos, tenho visto críticas simplistas de que os trabalhos realizados pelos professores são práticas pontuais sem consistência política pedagógica. Eu observo que é esperado que o professor realize todas as interações que somente um grupo ou a própria cultura poderia realizar. A experiência prática com a natureza na escola ou pela escola, em si, já pode representar uma oportunidade significativa para a construção dessas interações e a ampliação da consciência ambiental crítica. Guimarães (2005) afirma que é preciso superar e não negar essas práticas. Superar, segundo ele, seria apropriá-las ao contexto crítico. Então, para superá-las é necessário que existam, que se realizem em determinado momento ou sempre. A cada três anos temos praticamente uma nova comunidade, por isso precisamos retomar, periodicamente, alguns projetos ligados à natureza.

A urbanização acelerada da segunda metade do século XX provocou o distanciamento entre a sociedade e a natureza, que já era verificado nos campos tecnocientíficos e econômicos. Essa separação se materializa na vida cotidiana, principalmente na vida dos jovens de hoje, que já nasceram nessa condição. A natureza é vista como um outro, o que desencadeia diferentes comportamentos. Para Gadamer (1995 apud GRUN, 2007) “É preciso deixar a natureza falar”, proporcionar o encontro que, segundo Grün (2007), pode transformar o Eu-Isto num Eu-Tu.

Não podemos abordar o Outro e dizer “você precisa saber isto” ou “você precisa fazer aquilo”. Muito menos frustrar o Outro. Mesmo assim, é precisamente isto que temos feito até então, em nossa relação com a Natureza. Assim Reed (1987) argumenta que “quando modificamos ou desfazemos sistemas naturais ou objetos desfazemos algo que não se formou pelas nossas mãos. Desfazemos algo que é essencialmente outro” [...] Somente uma educação ambiental viabilizará uma compreensão desse processo. Quando começarmos a encarar a Natureza como Tu, seremos capazes de criticar os modos culturais que vêem a Natureza como objeto a ser possuído. (GRUN, 2007, p.147)

A experiência do aluno Joaquim revela uma significativa experiência nesse sentido. Foi preciso ele vir para a cidade e se relacionar com a natureza, a partir da escola, para ampliar sua visão ecológica e crítica da natureza. A mesma natureza que o acompanhava muito de perto desde o seu nascimento, mas que ele não conhecia bem, por que não a relacionava aos processos globais. Lembro-me claramente de suas palavras:

Eu fui compreender a importância da natureza aqui no curso do Oceano. Lá (no interior de Pernambuco) eu matava passarinhos e nunca me interessei em visitar uma área protegida que tem lá perto... (ExA5)

De outro modo, Alan, que era essencialmente urbano, pode perceber e sentir o potencial pedagógico que a natureza apresenta, compreender que é possível manter uma relação de reciprocidade com ela e optar pela sua proximidade. Nesse processo, ambos deixaram de tratar a paisagem como um *Isso* e passaram a reconhecê-la como um *Tu*.

A fala de um professor de biologia, que atua no laboratório, ilustra bem a compreensão desses momentos:

É maravilhoso quando a gente vai para um trabalho de campo com os alunos e aí surgem de uma forma brilhante, as mudanças de comportamento. [...] teoria sem prática não tem sentido. Lembro de uma aula no sítio Alegria, tínhamos aluna [...] que na época, literalmente, era uma “patricinha”, medo de tudo, vícios da vida urbanóide, tais como: músicas, celular etc., hoje simplesmente é professora de educação ambiental [...] o projeto mudou sua vida para melhor. (P4)

Avaliando o processo e o resultado da sua oficina da PD: Registro Fotográfico da Fauna do CEAN, ele comenta:

Trabalho excelente, o aluno saiu da teoria, ele pode integrar mais com os moradores do ecossistema escola. A maioria do grupo dos alunos não tinha a menor idéia quem era aquele animal, seu comportamento, seu hábito alimentar, seu nicho ecológico. Foi maravilhoso, pois a gente via o brilho constante nos olhares dos alunos de alegria em desenvolver o projeto. (P4)

Para Grün (2007), o processo de compreensão implica sempre a aplicação da interpretação da natureza a situações específicas enfrentadas pelos intérpretes. (p.137)

Durante a observação de campo, numa saída com o grupo de alunos, do curso de formação, para uma aula no Parque Olhos D’Água, foi emocionante ouvir a professora

coordenadora do curso falar da trajetória da árvore, linda e torta, que havia no caminho, da sua busca pela luz, da superação dos obstáculos, fazendo analogia com as pessoas.

Segundo o autor citado, para ocorrer uma relação, deve haver respeito pela outridade. Segundo ele, ninguém compreendeu essa questão tão bem quanto Buber, que, já em 1923, falava na necessidade de respeitar o ser da Natureza, e que em *Eu e Tu*, escreveu:

Eu considero a árvore.
 Posso apreendê-la como uma imagem. Coluna rígida sob o impacto da luz, ou o verdor resplandecente repleto de suavidade pelo azul prateado que lhe serve de fundo.
 Posso senti-la como movimento; filamento fluente de vasos unidos a um núcleo palpitante, sucção de raízes, respiração das folhas, permuta incessante de terra e ar, e mesmo o próprio desenvolvimento obscuro.
 Eu posso classificá-la numa espécie e observá-la como exemplar de um tipo de estrutura e vida.
 Eu posso dominar tão radicalmente sua presença e sua forma que não reconheço mais nela senão a expressão de uma lei – de leis segundo as quais um contínuo conflito de forças é sempre solucionado ou de leis que regem a composição das substâncias.
 Eu posso volatilizá-la e eternizá-la, tornando-a uma mera relação numérica.
 A árvore permanece, em todas essas perspectivas, o meu objeto tem seu espaço e seu tempo, mantém sua natureza e sua composição.
 Entretanto pode acontecer que simultaneamente, por vontade própria e por uma graça, ao observar a árvore, eu seja levado a entrar em relação com ela; ela já não é mais um ISSO. A força de sua exclusividade apoderou-se de mim. (BUBER, 1996, pp. 7-8; apud GRÜN, 2007, p. 145)

Grün (2007) ainda destaca, citando Buber, que *nenhum adjetivo é capaz de descrever inteiramente essa relação*. (p.146) Para Reed, “perdemos um precioso senso de nossa insignificância, e a Natureza pode ajudar a nos lembrar esse elemento” (apud GRÜN, 2007, p.146).

A árvore não é uma impressão, um jogo da minha representação ou um valor emotivo. Ela se apresenta “em pessoa” diante de mim e tem algo a ver comigo e, eu, se bem que de modo diferente, tenho algo a ver com ela. Que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade. (BUBER 1996, p. 58; apud GRÜN, 2007, p.147)

Algumas escolas não têm sequer área verde. Toda escola deveria ter uma área verde e um jardim para manter o equilíbrio energético necessário; e um jardineiro educador. Sem esquecer uma área para assembléias e atividades coletivas. A tecnologia, principalmente as áreas de engenharia e arquitetura devem oferecer tecnologias que possibilitem construções alternativas apropriadas ao tipo de atividade e o clima da região. O CEAN é uma escola pequena, são 10 turmas por turno, mas sua área verde é grande, cerca de 20.000m². Lutamos, muitas vezes, contra ampliações da área construída, para

manter a nossa área verde e a nossa pequena estrutura. Uma educação orientada para valores, autonomia e ação é mais provável acontecer em um grupo menor.

Temos uma linguagem própria e essa condição permite uma convivência constituída na operacionalidade da aceitação mútua que permite as coordenações consensuais de condutas. [...] Ainda somos animais que vivem em grupos pequenos (...) animais sensuais (...) dependentes do amor. (MATURANA, 1998, p.24-25)

Segundo Shumacher⁴⁴ (1973) “Precisamos da liberdade de muitas e muitas pequenas unidades autônomas”. “Para cada atividade há uma certa escala apropriada, e quanto mais enérgica e íntima a atividade, menor o número de pessoas que podem participar e maior o número de arranjos de relacionamento que têm de ser estabelecidos”.(p.58-59) Mesmo as grandes cidades deveriam investir em pequenas unidades escolares, visando uma relação mais próxima, que reconheça a identidade dos indivíduos e dos grupos, questão fundamental na adolescência. Para esse autor:

Quando se trata de agir, evidentemente precisamos de pequenas unidades, porque a ação é assunto altamente pessoal e não se pode estar em contato com mais do que um número bem limitado de pessoas em qualquer dado momento. Quando, porém, se cogita de idéias, princípios ou ética, de indivisibilidade da paz e também de ecologia, necessitamos reconhecer a unidade da humanidade e basear nossas ações nesse reconhecimento. (SHUMACHER, 1973, p.58)

3.2. CULTURA

Todas as matérias (...) ligam-se a um centro, são como raios emanando de um sol. O centro é constituído por nossas convicções fundamentais, pelas idéias que realmente têm força para nos mover. (SHUMACHER, 1973, p.84)

O CEAN pode ser definido assim, para um grupo razoavelmente grande de professores, alunos, servidores e até alguns pais e parceiros, ele não é uma escola como as outras, ele representa uma cultura. Parte considerável dessa comunidade se encontra e se reconhece nas ruas, nas festas, nos bares, nas assembléias, no Orkut, no MSN, é uma vivência, um registro importante no imaginário.

É fácil perceber e difícil explicar como as coisas acontecem e qual é o diferencial que a escola apresenta. Evaristo, 2002, concluiu que o grupo de professores era o

⁴⁴ Ernst Friedrich Schumacher - economista, filósofo, jornalista e empreendedor, nasceu na Alemanha em 1911, viveu na Inglaterra, e morreu na Suíça, em setembro de 1977, aos 66 anos. Sua obra mais importante foi *O negócio é ser pequeno (Small is beautiful)*, considerado ícone da economia ecológica. Os ensaios que compõem o livro foram escritos na década de 60.

diferencial, o grupo-sujeito. Nas entrevistas pude perceber a importância dos processos construídos. Pude perceber que se esses processos são importantes para o professor e muito mais para os alunos. A palavra que resume é esta: a cultura, àquela que se constrói no trabalho pedagógico da escola, na convivência, com liberdade, criatividade, no encontro, no reencontro; quando se traz, premeditadamente, coisas de fora para a escola ou quando se leva os alunos para ver, conhecer, apreciar, vivenciar as coisas fora da escola. Essas experiências ampliam o repertório e acabam por proporcionar um espaço dialógico maior nas relações o que facilita outras construções no campo da educação. Forma essas experiências significativas no campo da cultura que encontrei no registro dos protagonistas quando se referiram ao projeto e a escola. Uma das ex-alunas destacou bem a importância dessa integração cultural:

Todas as formas em que podíamos relacionar a cultura para tornar mais acessível a programação do oceano verde nós promovíamos (...)A mistura do teorizar e praticar cada conceito retirado das atividades e dos contatos que fazíamos com artistas, ONGs e outros projetos; que agregam os mesmos valores que o OV, por exemplo, o instituto permacultural IPEC, onde promovemos uma visita; é de fundamental necessidade pra que todos os alunos continuem essa trajetória de extrema importância também fora dos arredores da escola, além de contribuir com a melhora do espaço físico da escola para toda comunidade. Além de contribuir com os conceitos da sustentabilidade o projeto é como um elo, entre os alunos, pais, professores, comunidade em geral uma vez que ele torna os limites da escola muito mais amplos. Penso sobre isso quando me lembro de comentar com amigos que não estudaram no Cean sobre a visita no sarau cultural do Menezes y Moraes, poeta brasileiro, nossa ida ao IPEC, etc., todos sempre se mostraram muito interessados. Conseguíamos assim também trazer bons parceiros que contribuía dentro da escola com atividades grandiosas. (ExA2)

Essas impressões gravadas na memória, e registradas nos relatos livres dos ex-alunos, representam a dimensão que as atividades tomam em um contexto mais amplo de vida e a importância de sua articulação a partir da escola de educação básica.

Os professores pesquisados, no conjunto, têm consciência da importância do papel da cultura na formação do aluno, mas no contexto escolar como um todo ainda se evidenciam resistências como a que pude registrar, durante a observação de uma reunião de coordenação, no meu diário de campo: “vai parar ‘a aula’ para ‘essas atividades’?” As aulas ainda são hierarquizadas dentro de uma visão clássica de valorização das ciências.

Essa é uma das principais razões da existência do projeto. A fala de uma professora faz uma síntese que evidencia bem a visão que orienta o projeto.

O grande atrativo em um projeto de EA é dialogar com o aluno a partir de sua vivência social e cultural, é valorizar aquilo que ele valoriza, para “falar a sua linguagem”, “caminhar com” e assim gerar empatia. É preciso também promover a cultura. Penso que seria importante conhecermos um pouco as experiências de alguns pontos de cultura que desenvolvem ações significativas para a inclusão social e tem muito em comum com as propostas do OV. (P1)

Todas as formas de cultura desenvolvidas são processos e fazem parte de uma estratégia maior de convivência, de diálogo e relacionamento positivo com o aluno. Formas de acolhimento e oportunidade de ampliar a sua visão sobre a sociedade, mostrando o que ele normalmente não vê ou não percebe, com o objetivo de proporcionar-lhe uma socialização mais virtuosa e prazerosa.

Nas atividades culturais em que se promove o encontro comunitário, encontro de ex-alunos, festa junina e rock CEAN, por exemplo, percebe-se claramente a influência deste contexto cultural na formação dos alunos. Parcela considerável de alunos tem ligações profissionais com a área cultural. Coincidentemente, durante a realização do encontro de Ex-Alunos deste ano, em setembro, aconteceu um show de música que juntou três alunos, de três diferentes gerações da escola que nem se conheciam. Três músicos maravilhosos. Apesar de os três terem concluído a graduação (UnB), os três exercem atividades profissionais ligadas à música. Um deles, que não era do grupo de base do OV, mas era bastante atuante, fez um relato de sua experiência:

Minha experiência no CEAN foi de grande relevância para minha formação profissional, mas esta não foi trabalhada no horário de aula e sim nos intervalos e idas ao colégio que não estavam programadas na grade curricular. Minha especialidade, a música, na época em que cursei o segundo grau, não fazia parte do conteúdo, mas graças à ajuda de professores como João Domiciano, Marise, Andréia, Valmir, tive todo o apoio para realizar eventos musicais na escola, podendo assim praticar e mostrar a minha arte. Os eventos mais importantes foram às três edições do “Rock In CEAN” e o “Oceano Rock.” Os professores integrantes do Oceano Verde ajudaram os alunos músicos interessados na realização dos festivais a conseguir palco, equipamento de luz e som, permissão da Secretaria de Educação para a realização do evento, além de ajudar na divulgação. Cada um dos festivais tinha oito ou mais bandas entre as de alunos e de convidados e o público variou entre 100 e 300 pessoas. Isso me estimulou muito a continuar tocando e a fazer o PAS para Música na UnB. Além dos festivais havia o projeto “Pôr do Sol”, onde bandas de alunos se apresentavam no final do horário das aulas, contribuindo para a humanização do ambiente escolar. Minha conscientização ambiental foi fortemente desenvolvida em outros projetos que envolviam a música e o meio-ambiente. Foram realizadas gincanas onde a temática principal era o meio-ambiente. As provas iam desde arrecadação de latinhas de alumínio para serem recicladas até a composição de uma música com letra falando sobre a conservação do meio-ambiente. (ExA4)

Em sua fala pode-se perceber que o a escola proporciona não é somente o espaço de criação e apresentação, é, também e principalmente, a sua participação na produção do evento. É no momento da produção que os grupos se integram e se fortalecem. Esse momento como especificou Sposito (1999), “possibilita a formação do ator/sujeito ativo e reflexivo, em contraposição ao expectador passivo e alienado”.

Nesse mesmo evento, um professor da UnB, convidado a falar um pouco sobre a importância desse reencontro na escola, baseou sua fala na teoria das inteligências múltiplas. Segundo ele: *esta escola ajuda as pessoas a se darem as mãos para verem o mundo e se verem* (Armando Veloso, CEAN/2008).

Os projetos dos alunos, tanto no curso quanto após, são realizados em grupos sob a orientação de um ou mais professores com os quais sempre se encontram para avaliar e replanejar. Esse esforço exercita a expressão, a organização e a integração. O OV tem projetos a curto, médio e longo prazo, por vezes um grupo inicia e outro completa o trabalho. Uma das ex-alunas que atualmente trabalha com produção cultural exemplifica esse aprendizado:

Minha vivencia com o projeto foi de fundamental importância pra minha formação pessoal, vários valores foram agregados a minha vida hoje, graças ao trabalho que desenvolvi com outros personagens no projeto. Valorização do trabalho em grupo, importância de uma programação e direcionamento da força de trabalho. (ExA3)

Os professores do grupo pesquisado reconhecem a importância das diferentes atividades culturais que a escola proporciona e várias delas foram citadas ao logo das entrevistas: *festival de dança, pôr-do-sol, luau, sarau cultural com a escola de música, oficina da poesia, escritores e escritores, rock CEAN, intervalo cultural, visitas a exposições e feiras culturais, gincana cultural, festa junina participativa, grupo de teatro...*

Ao avaliar os projetos que considerava mais significativo, a professora de Artes e que sempre coordena voluntariamente o OV lembrou um aspecto importante:

Ah eu nunca vou me esquecer de uma coisa... a gente sabe que marca quando o aluno lembra também. Logo que eu entrei no Orkut e comecei a encontrar com os alunos...reencontrar, eu encontrei com um aluno que falou: poxa professora, eu comecei a tocar no Pôr-do-sol (projeto) e hoje eu toco na noite, eu tenho a minha banda... Então aquilo significou muito pra mim, você oferecer um espaço para um aluno, um músico em formação [...] mesmo que não seja um músico tão bom, mas que você garanta esse espaço ao aluno. Que não é um espaço de aula convencional, mas é um espaço que alguém tem que permitir que ele tenha. É uma das coisas que mais me fascina. (P2)

Ela tem consciência do inacabamento, da incompletude e da sua função formadora. Perguntados sobre a existência de uma parceria professor-aluno na realização das atividades na escola, alguns professores avaliaram:

Alguns esquecem que são agentes formadores, querem alunos prontos e maduros. Apagam da memória seu tempo de adolescente. (P7)

A maioria, não!!! Só de você ouvir um professor chamando um aluno de “aborrecente”, você já vê que ele estabelece um abismo entre as partes. Poucos são parceiros, e verdadeiramente interagem com os alunos. (P6)

De imediato podemos dizer que não, (...) Por outro lado a melhoria nos processos de formação e a busca por mais qualificação tem possibilitado ao professor refletir mais sobre sua prática e desenvolvido uma outra práxis que permite esse olhar diferenciado. Se ainda não está ótimo, tem melhorado a cada dia. (P5)

Ao final do curso de formação do OV, em uma avaliação coletiva, alunas do primeiro ano também afirmaram que a maior parte dos professores não são muito parceiros na realização dos projetos e ainda discutiram sobre possibilidades de envolvê-los. Porém, na lembrança dos ex-alunos fica marcada a dimensão dessas pequenas realizações e desses primeiros contatos externos que realizam:

A mistura do teorizar e praticar cada conceito retirado das atividades e dos contatos que fazíamos com artistas, ONGs e outros projetos; que agregam os mesmos valores que o OV, por exemplo, o instituto permacultural IPEC, onde promovemos uma visita; é de fundamental necessidade pra que todos os alunos continuem essa trajetória de extrema importância também fora dos arredores da escola, além de contribuir com a melhora do espaço físico da escola para toda comunidade. (ExA3).

Sobre os aspectos que consideram indispensável num projeto de Educação Ambiental para os jovens os professores destacaram:

Mostrar possibilidades de inseri-lo como agente transformador de um grupo, de uma sociedade. (P7)

O trabalho nas oficinas de mobilização deixa evidente que a participação do estudante é maior quando este constrói os conceitos a partir de intervenções mais concretas com a elaboração de materiais, reflexão de experiências pessoais, troca de idéias, movimentação e comunicação permanente (livre) com os outros participantes. Assim, o projeto deve focar elementos de inter-relação do grupo, um olhar sobre as suas experiências de formação (vida) para, deste ponto, introduzirmos conceitos de EA que possibilitem ao estudante uma intervenção no seu ambiente de interação. (P6)

Os professores reconhecem a importância das diferentes atividades culturais que a escola proporciona e várias delas foram citadas ao logo das entrevistas: festival de dança, pôr-do-sol, luau, sarau cultural com a escola de música, oficina da poesia,

escritores e escritores, rock CEAN, intervalo cultural, visitas a exposições e feiras culturais, gincana cultural, festa junina participativa... Porém, ao serem questionados se a escola deveria se abrir mais para as manifestações culturais atuais dos jovens, como, por exemplo, para o Hip Hop, o Funk e o Rap, a maioria concorda, mas ainda se percebe certa insegurança em alguns professores:

Eu penso que a escola deve estar aberta para todos os movimentos culturais. (P1)

Sempre e muito. Em 2008 aconteceram intervalos culturais, gincana, rádio, apresentações de grupos de fora, onde estes estilos se fizeram muito presentes através dos alunos. Percebia o quanto essas atividades culturais contribuem para o sentimento de pertença, auto-estima e de democratização na escola. (P3)

Não como uma proposta do gestor ou do professor, pois sua intervenção deve ser no sentido de ampliar o acesso as diferentes manifestações culturais presentes na sociedade. Quando no quadro de intervenções culturais o aluno manifestar o interesse em apresentar estes movimentos deve ser incentivado e apoiado. (P5)

O trabalho da escola é mostrar música de boa qualidade e não reproduzir essa [...]que está aí. (P4)

De certa forma, em alguns momentos eles já fazem isso na escola. (P7)

Essa interpretação demonstra ainda uma incompletude na compreensão do papel da escola e o fechamento que ainda persiste na instituição educativa. A convivência é colocada em lugar inferior aos valores de classe que a escola tradicionalmente institui. Não se considera o aspecto formativo global, mas a possibilidade de ascensão social. Atualmente a igreja está mais aberta que a escola para os movimentos jovens. Essa questão foi apresentada por Paiva, 2002, quando da análise comparativa de escolas públicas da região:

O sistema educacional, em geral, e a escola, de forma particular, têm como referencial de sua ação pedagógica os conhecimentos, os valores, a cultura da classe dominante e com isto processa um diferencial enorme entre os alunos advindos da classe trabalhadora e os processos pedagógicos realizados na escola, pois não apenas se deparam com conhecimentos e valores que não são seus, que não fazem parte do seu capital cultural, como para sobreviver neste sistema educacional precisam abdicar deste capital cultural que adquiriram principalmente nas relações familiares e ao mesmo tempo, incorporar cada vez mais aqueles provenientes das classes dominantes impostos como universais. Ou seja a “ação pedagógica” está a serviço da reprodução cultural e social e para que se torne mais eficaz, sustenta-se em elementos de linguagem, valores simbólicos que asseguram a imposição dos valores da classe dominante, legitimando esta dominação. Sobre a classe trabalhadora, a assimilação imposta pode significar a evasão ou a repetência escolar. (PAIVA, 2002, p.153)

Para um grupo de professores, a atual falta de identidade desse nível de escolaridade convive com uma nostalgia local, lembranças de uma qualidade que aparentemente existia no passado quando o EM, de maneira geral, atendia apenas as classes mais favorecidas da sociedade.

Até 1995 o colégio atendia basicamente uma classe média, filhos de funcionários públicos, a partir de 1996, com o fim das turmas de EF (7ª e 8ª séries) e a ampliação das turmas de EM, foram chegando alunos de diversas localidades e classes. Naquela época tínhamos uma organização curricular mais aberta. O relato da professora⁴⁵ de Artes Cênica, que coordenou o OV, em 1996, descreve bem a situação na época:

No ano de 1996 recebi o convite da professora de geografia do Cean para trabalhar um período no projeto de Educação Ambiental Oceano Verde. Atuava (...) como professora de Artes Cênicas (...). A escola contava à época com uma excelente estrutura: os alunos tinham laboratório de física e biologia, aulas de francês e inglês, as artes contavam com salas específicas e as turmas eram divididas e metade do grupo fazia artes visuais e a outra metade fazia artes cênicas. Os alunos (...) produziam pinturas nas paredes que abordavam temas de interesse dos jovens, a videoteca funcionava ativamente e no recreio tinha apresentação de cenas de teatro que eram geradas durante as aulas de cênicas. Tinha um professor de matemática à disposição dos alunos na biblioteca que era muito bem freqüentada. A maioria dos alunos vinha de escolas da região do Plano Piloto, os pais participavam ativamente da vida da escola (...). Havia todo um contexto favorável (...) cada um a sua maneira contribuía para criar um ambiente produtivo e criativo no Cean. É importante destacar que a direção da escola era bastante receptiva às iniciativas (...) do grupo de professores. (C2)

Esse ambiente de aprendizagem descrito é que representa o diferencial no currículo escolar e no processo de formação da escola. Na época, para muitos alunos, os que precisavam, a escola funcionava em tempo. Essa descrição de 1996, juntamente com a descrição do movimento político vivenciado este ano demonstra que a escola, em 12 anos, perdeu, ou foi desapropriada de praticamente todo diferencial que existia em seu currículo. Houve uma redução considerável de professores para a realização do trabalho pedagógico. Aumentaram o número de disciplinas e reduziram o apoio dado as iniciativas locais. Isso gerou maior fragmentação. Atualmente os professores “brigam” em defesa do trabalho, pela realização dos projetos pedagógicos significativos. Este ano,

⁴⁵ A professora Muna Ahmad saiu da escola ao final de 1996, mas a partir dessa experiência, permaneceu na área de meio ambiente. Hoje atua coordenando programa de EA na Estação Ecológica de Águas Emendadas.

com o fechamento dos laboratórios, a escola passa a ocupar condição inferior a outras, no que diz respeito ao quadro de pessoal. Praticamente nada mudou nesta escola nos últimos 20 anos em termos de estrutura física, a única novidade foram os laboratórios de informática, que substituíram a sala de vídeo. Isso nos leva a concluir que o diferencial está mesmo focado no grupo-sujeito de professores como concluiu Evaristo (2002), nos “recursos humanos” ou mais modernamente falando no “capital social”. Como este é um trabalho de ecologia humana, vou dizer que o diferencial são as “pessoas”. É por isso que a escola resiste quando percebe as estratégias de redução de pessoal. Tudo que existia em 1996, de material, continua existindo. E, se algumas coisas estão, ou continuam em condições precárias, como os banheiros e a área de esportes, outras que não existiam agora existem, a tecnologia, por exemplo. Existiu a promessa da construção de um auditório, que constou até mesmo na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) do DF, mas que nunca foi construído, não foi considerado prioridade.

Apesar de considerar que a escola deve estar cada vez mais aberta e receptiva aos alunos das classes populares é notório o desmonte que vem sendo efetuado, em nome de mais uma *modernização* na estrutura pública de ensino do país.

Essa descrição também nos leva a perceber, a importância da classe média na escola pública brasileira. Como Aristóteles (2007) já havia observado nas suas análises das diferentes formas de governo, buscando a melhor forma, é a classe média que tem o maior poder de regulação dos poderes do governo, pelo seu potencial de ação e participação. Ao se transferir o dinheiro da escola pública para o setor privado, como percebemos nas atuais políticas públicas para a educação no DF, se transfere também, indiretamente, essa classe social para as escolas particulares, tornando mais distante a possibilidade da construção de uma educação mais eficaz, orientada por valores mais universais porque compartilhados na cultura. A escola faz parte de uma dinâmica mais ampla de uma estrutura de classes e, como instituição ainda fechada será difícil exercer o seu papel instituinte em direção a uma sociedade mais justa. A classe média não tem que mudar de escola, precisa permanecer e ampliar, na unidade plural, na convivência, a compreensão da sua importância no funcionamento do sistema. Uma das tarefas de educadores conscientes é ampliar a capacidade de mobilização dos estudantes para que eles, como sujeitos conscientes e interessados, influenciem mais diretamente a formulação das políticas públicas, luta identificada atualmente nessa relação conflituosa *público-privado*. Essa formação para a cidadania deve e pode ser permeada, ou facilitada, pela cultura. A escola seria assim compreendida como espaço de interlocução social e cultural, um prisma, que projeta o coletivo e o indivíduo para um lugar de sujeito,

como propôs Mische (1997). Porém, o valor e o ritmo da cultura são marcados pela própria cultura.

Os efeitos da educação, os que eventualmente exercerão uma profunda influência sobre o imaginário cultural, sobre a vida democrática real de uma nação, inserem-se numa temporalidade, numa história, cuja periodicidade nada tem a ver com os prazos e os calendários eleitorais. (ARDOINO, 2003, p.20)

Resgatando um acontecimento significativo, uma professora destacou a *edição do livro Fala, CEAN!* Por este representar a concretização de *um projeto interdisciplinar que mobilizou professores e alunos, além de despertar e revelar talentos* (P1). Resultado da oficina escritores e escritoras, com a parceria da oficina da poesia, a produção do livro uniu professores e alunos de diferentes áreas/atividades porque além da edição os alunos precisaram se instrumentalizar para apresentar o livro em locais públicos e recitar os poemas. Esse caldeirão de cultura produziu contatos, abriu portas e integrou a escola um pouco mais à comunidade. Não será esse o papel da escola?

2.3. CIDADANIA

As imperfeições dos regimes resultam da falta de protagonismo dos cidadãos livres e iguais que deveriam constituir o grupo predominante na vida política.
(HENRIQUES in ARISTÓTELES, 2007, p.19-20)

A Cidadania é um dos princípios orientadores do Projeto Político Pedagógico da escola, juntamente com Cultura e a Educação Ambiental numa redundância necessária para a compreensão do sentido pelo grupo. Essa idéia sempre foi consenso no grupo e ultimamente bem registrado no seu PPP. Não podemos achar que isso, por si, seja suficiente para que todos os coloquem como fundamentais no trabalho pedagógico que realizam. Algumas disciplinas seguem as formas convencionais, e, até mesmo em algumas das *oficinas interdisciplinares*, que foram criadas para modificar essa forma, não percebemos claramente a vinculação do trabalho realizado com esses princípios orientadores.

No início da década de 1990, os professores da escola, em sua maioria, já demonstravam essa formação cidadã e participavam ativamente dos movimentos sociais e da construção de uma educação para a democracia na escola. O Oceano Verde foi um dos inúmeros projetos que surgiram, a partir dali, como estratégia de ampliação do processo de formação da cidadania para os alunos. As intensas modificações do grupo e a reorganização constante do trabalho na escola provocaram a desarticulação da maioria desses projetos. O Oceano sobreviveu porque a sua equipe básica permaneceu na

escola e foi rearticulando as ações conforme a situação apresentada em cada época, provocando seu enraizamento em algumas disciplinas e atividades. Sua estratégia de formar um núcleo básico de alunos dinamizadores foi um dos pilares de sustentação do projeto em determinadas épocas de transição.

Ao longo do processo pude observar que muitos alunos quando entram para o grupo do Oceano Verde, não fazem a correlação entre a Educação Ambiental e a Política. Os jovens, de maneira geral, se recusam a participar da política da forma tradicional a compreendem, como algumas pesquisas apresentadas evidenciaram. Porém, eles estão totalmente abertos para as ações ambientais. É mais fácil e importante organizar o grupo do Oceano Verde do que o Grêmio, porque este último deve ser de iniciativa livre dos alunos enquanto o primeiro prevê parcerias. Somente no decorrer das discussões ou até mesmo após o curso de formação, quando começam a atuar, é que os alunos percebem o entrelaçamento que existe entre EA e Política e começam a compreender o sentido dos conceitos nas ações. Para clarear, destaco alguns conceitos básicos que são utilizados no projeto, aqui definidos por Córdova a partir de Castoriadis (1990):

A política - Etimologicamente derivada de **polis** - termo grego que significa cidade e, por extensão de sentido, a própria sociedade:

- representa um momento privilegiado e central da emergência da autonomia no plano social-histórico;
- representa a emergência social-histórica de uma outra maneira de as coletividades e as pessoas se relacionarem com suas instituições e significações;
- é uma das mais puras expressões do agir da sociedade sobre si mesma;
- é a capacidade efetiva da sociedade refletir sobre si mesma;
- é a conservação ou transformação de suas instituições. (CÓRDOVA, 2004, p.50)

Ser cidadão significa, nesse contexto, ser uma pessoa que, mais além de seu ofício, sua ocupação, sua especialização, se interessa ativamente pelo que se passa na sociedade. E, na *ágora*, no espaço público das decisões, busca influir na evolução da sociedade e no curso da história, pelo uso da palavra, pela formulação explícita de idéias gerais. (CÓRDOVA, 2004, p.50)

A democracia é um regime explicitamente fundado na opinião, na confrontação das opiniões, na formação de uma opinião comum, num processo dialógico e dialético onde as opiniões são submetidas à refutação que, permitida e legítima, se torna o *canal de respiração da vida pública*. E a criatividade que faz a história é a criatividade de todos: homens e mulheres, eruditos e analfabetos. (CÓRDOVA, 2004, p.50)

A fala de uma das alunas principiantes deste ano demonstra bem a evolução dessa compreensão. Ela fez a oficina de Mobilização Estudantil no primeiro semestre, que este ano teve uma aula a cada quinze dias, e foi bem atuante na luta pelos

laboratórios. Depois, já em setembro, se inscreveu para o curso de formação do Oceano Verde. Após o movimento e antes de terminar o curso do Oceano eu a entrevistei:

- Você foi fazer o curso do OV por quê?

Por que achei interessante a formação, achei interessante você saber... ter a consciência do que você pode do que você não pode, a consciência de você ter a natureza como uma irmã, você ter uma aliança com ela, ela fazer parte da sua vida e se tratarem como iguais.

- O que você Achou?

Muito bom, muito bom! Achei que passou bem, o que devia ter passado, passou bem.

- Você acha que fazer parte desse grupo do OV... tem alguma coisa de política nisso?

Não. Eu acho que é uma organização dos professores que querem passar uma consciência ambiental melhor pros alunos sabe, totalmente independente!...uma relação assim entre o ser humano e a natureza, o ser humano e os professores... não tem nada de política envolvido.

- O que é política para você?

Política... hummm, eu não tenho uma definição do que seja política.

- Pra que serve, quando eu falo essa palavra vem pra você o quê?

Aquela coisa bem... tosca... assim de partidária, aquela coisa toda... se bem que minha visão nesse aspecto do que é política tá mudando, acho que por isso eu não tenho exatamente assim um jeito de definir a política né, porque na fase que eu tô passando agora, que eu tô vivendo agora a minha definição de política tá mudando, o conceito tá mudando, tá melhorando né. Então... a minha definição de política ainda não tá resolvida.

- Não tá firme ainda não né?

Tá não. (A-OV/2008)

A compreensão negativa da política, construída na vida cotidiana e pelas instituições midiáticas, vão dando lugar a uma consciência mais crítica a partir das experiências na escola. Esta é uma das razões que justifica um trabalho sério e orientado para a política na escola de EM. É nessa fase que se fortalece a sua independência da família. É aí que ele precisa sentir-se um cidadão.

Aristóteles foi o primeiro filósofo a distinguir a ética da política, centrada a primeira na ação voluntária e moral do indivíduo enquanto tal, e a segunda, nas vinculações deste com a comunidade. Dotado de *logos*, “palavra”, isto é, de comunicação, o homem é um animal político, inclinados a fazer parte da *pólis*, a “Cidade” enquanto sociedade política. A cidade precede assim a família, e até o indivíduo, porque responde a um impulso natural. Dos círculos em que o homem se move, a família, a tribo, a *pólis*, só esta última constitui uma sociedade perfeita. Daí serem políticas, de certo modo, todas as relações humanas. A *pólis* é o fim (*télos*) e a causa final da associação humana. Uma forma especial de amizade, a concórdia, constitui seu alicerce. (BARSA/ABRIL in ARISTÓTELES, 2007, p.286-287)

Uma ex-aluna, que se formou no ano de 2000, destacou bem essa formação política que a escola proporciona:

No CEAN aprendi não apenas os conteúdos do Ensino Médio, mas também muito sobre a vida e a sociedade. Tive contato com professores que não apenas reproduziam os conhecimentos, mas também estimulavam em nós, estudantes, pensamento crítico e atitude diante dos problemas. Foi no CEAN, com os professores e colegas, que descobri verdadeiramente o sentido da palavra comunidade. A preocupação ia desde a política pública de educação a que escola está submetida até o bem estar daqueles com quem convivemos, passando pelo cuidado com o espaço físico da escola e com sua relação com a cidade. Foi lá que aprendi que as ações coletivas, que a união de todos em torno de bandeiras justas pode sim modificar a realidade. E foi esta lição que tive com a comunidade do CEAN que me motivou na universidade a participar do movimento estudantil, e me levou a dedicar parte de minha graduação ao Diretório Central dos Estudantes e a União Nacional dos Estudantes. (ExA2)

Ela concluiu o curso de Pedagogia na UnB, na área de orientação educacional e, atualmente, é uma das lideranças estudantis do DF⁴⁶. Na sua época no CEAN não existia o curso de formação do OV, mas havia discussões semanais com o coordenador do projeto e uma transversalidade intensa nas aulas de Geografia, que fazia o elo entre o Oceano e o Grêmio Estudantil, que ela percebeu com clareza e definiu bem:

O grêmio estudantil e o Oceano Verde, no período em que estudei, eram dois espaços privilegiados desta vivência cidadã, que tanta diferença fez em minha formação. Estes dois funcionavam como parceiros já que a experiência do Oceano Verde não era uma experiência de educação ambiental como tema isolado, mas sim de uma educação politizadora, capaz de fazer o elo entre a política ambiental realizada pela escola e a realidade mais ampla da qual a escola e o meio-ambiente são parte. (ExA2)

Pude perceber, e essa aluna em nossas conversas de certa forma confirmou, que a dinâmica de atuação política e cidadã nesta escola é tão intensa que muitas das coisas que acontecem na escola, eles só compreendem com profundidade mais adiante, principalmente na universidade. Outro aluno de época mais recente, que saiu em 2007, também fez referência a essa ligação Oceano-Grêmio. Em 2006, com 16 anos, ele foi eleito representante dos alunos no Conselho Escolar, onde teve uma intensa participação estabelecendo uma ponte significativa com o Grêmio Estudantil.

...falar do CEAN e de tudo aquilo que essa escola representa (...) pra mim, é muito emocionante, logo não é diferente falar do Oceano, a minha entrada no projeto foi como um marco em minha vida e em minha trajetória escolar. Marcou-me porque o Oceano representa um espaço de socialização de um conhecimento único, que é a consciência crítica necessária para perceber o mundo. Aprendi a me localizar nesse mundo e a me perceber parte de uma rede interligada que é viva e que chamamos de meio ambiente. E mais do que me sentir uma peça dessa interligação pude me sentir útil dentro dela e com possibilidades reais de interferir na

⁴⁶ Claudia Maya, vice-presidente regional da UNE no Distrito Federal.

realidade, de mudar e construir novos rumos para esse mundo. E constatando isso, saber, também, que logo é necessário o conceito de responsabilidade, não àquele conceito imposto que insiste em culpar somente a sociedade pela crise ambiental isentando assim as grandes empresas, mas sim um conceito profundo e crítico de saber que a posição apolítica, neutra é também uma posição conservadora pois pode implicar na reprodução e na perpetuação de todas as práticas anti-ecológicas e as referências onde essas práticas se apóiam – Capitalismo com todo o seu modelo insustentável de produção - Isso tudo devo, em grande parte, à carga de embasamento teórico, político e prático que me foi oferecido pelo Oceano Verde e isso é meu, porém não dentro de uma perspectiva individual, mas sim em expectativa coletiva com deveres coletivos, podendo concluir dessa minha experiência no Oceano que a essência de qualquer discurso que vise a mudança, a defesa do meio ambiente, a defesa de uma sociedade justa, e pelas garantias de direito reside na luta e na luta coletiva e organizada, na luta real e combativa, na luta concreta. (ExA6)

Durante o primeiro semestre de 2007, eu pude me encontrar com este aluno algumas vezes na escola, estava fazendo cursinho pré-vestibular e aparecia, eventualmente, para ajudar o Grêmio e a escola em alguns encaminhamentos. Participou ativamente de todo o movimento político. Em julho foi aprovado na UnB em Serviço Social, mas sua intenção é fazer Ciência Política.

Toda a movimentação que se deu em torno da questão provocada pela determinação de devolução de todos os professores que atuavam nos laboratórios aconteceu no meio do período de coleta de dados dessa pesquisa. Pude acompanhar de perto, por vezes de dentro, e aproveitei para registrar as falas mais significativas no diário de bordo e cada momento importante em vídeo e em fotos. Ao longo do processo, pude realizar pequenas entrevistas com alunos, pais e professores sobre a compreensão que tinham sobre a questão tratada, sobre o Oceano, a EA e a escola.

Foi muito interessante observar a comunidade em ação na defesa da escola, dos seus projetos, das suas idéias. Eu já havia participado diversas vezes de movimentos coletivos da escola, mas, pela primeira vez, eu tinha o compromisso de observar, ouvir com atenção e prestar atenção aos detalhes. Confesso que me emocionou muito ver esses jovens de 15, 16 e 17 anos argumentarem, com muita independência e propriedade, com as autoridades constituídas.

Numa das reuniões com o Secretário de Educação, um aluno do primeiro ano o questionou sobre a legitimidade das decisões tomadas lembrando o prejuízo que provocariam para os alunos; recordando as oficinas que seriam fechadas com a devolução dos professores. Nesse momento ele avaliou, publicamente, que foi graças ao projeto de Mobilização Estudantil que ele tinha aberto a cabeça para a importância dessas questões políticas.

Outra aluna que ouvia atentamente tudo que o Secretário dizia, ao final, na sua fala, ela lhe disse que percebeu certa ironia quando ele se referiu aos adolescentes quando disse que dos jovens ele aceitava a manifestação, que era “coisa normal de adolescentes, mas dos professores...” Ela ainda lhe disse ainda, que considerava um absurdo um Secretário de Educação dizer que uma *audiência pública é um teatro* e que por isso a SEEDF não compareceu.

Esses movimentos em defesa da escola surgem sempre que se percebe a possibilidade de perda da sua qualidade construída. São momentos ricos de aprendizagem que envolvem, quase naturalmente, a comunidade numa rede de proteção. Basta fazer circular a informação e abrir o espaço de discussão que a integração acontece. É claro que nem todos se envolvem diretamente, não existe grupo homogêneo e o CEAN não é a exceção. Também avaliando a mobilização e a participação política dos alunos nesse movimento, uma professora comentou:

Qualitativamente muito boa. Quantitativamente, muitos ainda ficam alheios. Em todos os momentos da mobilização os alunos e pais protagonizaram esse processo, muito mais que a própria equipe docente. Deram diversas provas que tem consciência de direitos e do dever de participar politicamente dos rumos da escola e da educação pública. Foram em muitas instâncias (L2, regional, MPU, Câmara, rodoviária, Gabinete do Secretário, Fórum na UnB, mídias, entre outros) e sempre nos surpreenderam em suas falas e formas de mobilização. A história e as fotografias estão aí para provar. (P3)

Tentando apreender a compreensão dos professores eu perguntei se eles consideravam a luta, o movimento político pedagógico pela manutenção dos laboratórios de ciências e informática, um movimento ambiental, ou seja, uma luta pelo meio ambiente.

Foi uma luta política e também defesa da educação ambiental, pois defendíamos o projeto político pedagógico da escola. (P1)

E, de certa forma, sim, embora não de forma consciente. Por que o fechamento ou restrição dos laboratórios deceparam a identidade da escola e do currículo. Os laboratórios interatuam na cultura institucional porque tem um espaço tempo diferenciado e “privilegiado para se constituir. A saída de professores, sem dúvida, empobrece a experiência e as possibilidades nesse sentido... (P3)

Sim, este movimento foi em prol da sobrevivência de uma escola pública de qualidade e por espaço de experimentação. E isto é também lutar por uma Educação ambiental (P4)

O movimento realizado este ano é constitutivo do projeto político pedagógico do CEAN, em luta permanente pela melhoria da qualidade da educação nessa escola e na rede pública como um todo. Estamos engajados na luta política e em estratégia de formação de nossos estudantes. A oficina de mobilização cumpre importante papel no sentido

dessa formação e esta foi desenvolvida a partir das discussões promovidas pelo Oceano Verde. A oficina de mobilização surge de demandas dos alunos em diferentes momentos de formação, assim, o movimento pela manutenção dos laboratórios de ciências e de informática expressa a compreensão de educação ambiental da comunidade do CEAN, portanto é luta pelo meio ambiente. (P5)

Olha, todo movimento político, naquela escola, pode ser considerado um trabalho de Educação Ambiental, porque estamos sempre brigando por aquilo que é bom para nós, sim, mas que percebemos que é bom pra todo um grupo social sem prejuízo pra outro, e que deveria ser trabalhado por todos os que se envolvem em educação no DF, no país. Agimos localmente, mas pensando numa coisa maior, não é? (P6)

Os professores hesitaram um pouco em responder essa pergunta porque, seguindo um comportamento comum, não costumam refletir sobre a questão política do ponto de vista ambiental. Mas como seus princípios e objetivos gerais coincidem com os da Educação de maneira geral, as respostas demonstram coerência. Pode-se perceber no conjunto uma visão integradora. Como já destacado nesse trabalho nem o conceito e nem a política de EA chegaram ainda oficialmente às escolas de Ensino Médio. Não constam nos PCNs Ensino Médio e não são amplamente divulgados nos cursos de graduação, de forma geral, nem nos de formação continuada específicos para este nível de ensino. Nem os programas nem os documentos produzidos sobre EA e Meio Ambiente em nível nacional são destinados às escolas de Ensino Médio. Mesmo solicitando ao MEC/MMA é difícil conseguir as publicações. A realidade das escolas públicas, mesmo com as novas tecnologias, encontra-se ainda no estágio de dependência das publicações escritas para a realização dos trabalhos coletivos. Quase todas as publicações sobre EA da escola foram levadas pelo Oceano Verde, por alunos e professores participantes do projeto.

A descentralização da formação política, que se fazia com os grupos de discussão semanais do Oceano Verde, e a construção do projeto de Mobilização Estudantil aconteceram, em função da ausência do coordenador e serviram para ampliar para todo o turno vespertino, a compreensão do funcionamento do ambiente local. Assim,, em 2003, a equipe de Ciências Humanas deu início ao projeto de Mobilização Estudantil, com todas as turmas deste turno, em parte do horário destinado a PD. Sobre esse projeto uma professora da equipe da Direção comentou:

Considero que a proposta importante e coerente com a identidade da escola e o propósito de formação crítica e atuante dos alunos. Acredito que tenha sido uma maneira de objetivar, assumir e explicitar a dimensão política que o Cean sempre teve no currículo, mas que antes ficava dispersa e no currículo informal. É bom a escola assumir seus propósitos e ter uma proposta palpável para e desenvolver e apresentar.. (...) Durante o ano letivo nos embates políticos com a regional e o secretário, pude constatar que o projeto de alguma forma tem resultados importantes. (...) a

Diretora da Regional numa reunião com a equipe de direção da escola disse que algumas coisas que a deixavam muito constrangida porque ela queria bem a escola é quando saía alguma coisa na mídia que as questionavam, era ruim... E nos mostrou um recorte de jornal onde um colunista famoso escrevia com ironia mais ou menos assim: "os alunos do CEAN mostraram na rodoviária um ótimo desempenho na passeata, podiam não estar aprendendo matemática e física, mas bem aprendiam a questionar e fazer movimentos inclusive porque tinham uma matéria ou aula que chama mobilização estudantil" (...) parecia que eles tinham descoberto a maior das irregularidades... As nossas respostas a isso tiraram o clima de "agora eu peguei vocês!" (P3)

Nesse sentido, o diretor que permaneceu por mais tempo na escola, de 2003 a 2007, também fez referência grande e importante participação dos alunos na escola, ressaltando a importância do projeto OV para a escola e o diferencial que isso representa. Essa participação cidadã como projeto é justamente o que ele pretende construir na escola em que agora está.

Quando a gente fala que está no projeto da escola, eu pude perceber que estava. Está lá registrado no PPP. É claro que a gente vai ter, e isso é muito natural, estamos numa democracia, vamos ter pessoas que não compreendem esse sentimento, e que aí falam... e eu ouvi isso em algum momento: ah isso é uma bagunça! Mas a consciência de que o projeto OV teve importância no que nós chamamos dentro da escola de ela ser uma escola que discute democraticamente, sem dúvida nenhuma! É...eu ainda continuo falando do CEAN como uma escola diferenciada nesse aspecto. Embora confundido às vezes por alguns assim... e, tinha algumas reações a minha posição como diretor que às vezes falavam assim: ele (Diretor) é muito passivo, ele não se incomoda... mas porque tinha esse sentimento de que podia ser discutido pra se chegar a resultados que fossem do grupo... e aí me apoiou muito nessas discussões, com certeza! Acredito que elas existiram e que a democracia foi no rastro delas. (ExD1)

Uma aluna nova do primeiro ano, que acompanhou as movimentações políticas, fez o curso de formação do Oceano Verde e participou de praticamente todas as atividades que aconteceram na escola este ano, ao final avaliou:

Sobre quem acha que isso tudo é bagunça, eu acho que isso é conversa de tapado, eu não vejo bagunça nenhuma aqui. Porque geralmente quem acha que o CEAN é uma bagunça... é aquelas pessoas que pensam que alunos não têm voz, aluno tem que ficar calado, tem que abaixar a cabeça e tem obedecer, que o professor tem que abaixar a cabeça e tem que ficar calado e obedecer o que o governo manda. Aí, justamente essas pessoas que falam só vai se mobilizar quando o governo mexe no bolso deles, enquanto não, o ensino pode estar se acabando que eles estão fazendo o 'trabalho' deles e pronto acabou. (A-OV)

Falando sobre os principais projetos do OV e dos espaços da escola que permitem a participação o ex-diretor destacou:

Sobre os espaços onde ele acontecia... eu acho que o grande espaço é a escola, é todo o espaço da escola: o intervalo com atividades culturais e o aluno participando disso não só como expectador. Na oficina da palavra espaço aberto para falar nas coordenações e aí a gente traz discussões que aconteceram lá na sala do OV, lá na sala de aula...lá na.. em todos os espaços. O encontro de ex, onde o ex-aluno que passou pela escola sente que ainda pode vir e falar alguma coisa para os que aqui estão. Na escola toda, do intervalo à coordenação até nos finais de semana, a escola toda... inclusive na sala de aula onde a Mobilização Estudantil é quase uma disciplina, tinha um professor para isso, tinha um conjunto de coisas que eram trabalhadas que a gente discutia. E que ia desde explicar as instituições da escola até falar com os alunos sobre o que é participação política: o que é sindicato, o que é Grêmio, o que é partido político o que é greve... Na regional cheguei a ouvir que era onde os alunos aprendiam a fazer greve. (risos) Mas era lá que eles aprendiam pelo menos o que era greve né? E ainda tinha os espaços naturais que eles criavam, que eles ocupavam livremente. Ainda tinha o Pôr-do-sol (projeto), até a "cagaita", onde se reuniam por exemplo. (ExD1)

Essa interpretação demonstra claramente o desconhecimento dos gestores da Educação, em âmbito Distrital, quanto à legislação regulamentadora da Educação Ambiental no Brasil. A Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que cria a Política Nacional de Educação Ambiental estabelece:

Art. 4º - São princípios básicos da educação ambiental:

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

Art. 5º - São objetivos fundamentais da educação ambiental:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
- VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. (BRASIL, 1999)

Do ponto de vista legal, a escola está buscando seguir os princípios e atingir os objetivos da Política Nacional de EA. A lei, em seu art. 2º, orienta que a EA 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, em seu art. 3º incumbe o Poder Público e as instituições educativas a tarefa de incorporá-la e promovê-la em todos os níveis de ensino.

O CEAN vem seguindo essas orientações legais e esse movimento representa essa compreensão.

A supervisora pedagógica deste ano, que antes trabalhava como orientadora educacional, e que tem na prática um olhar mais sistêmico, ressaltou a importância da integração verdadeira do aluno ao espaço político local e do reconhecimento do seu papel de sujeito quando analisou a abrangência do projeto de mobilização estudantil. Para ela, faz-se necessário ampliar ainda mais essa participação do aluno na escola:

Considerando o estudante como sujeito que, de fato, participe no processo político-pedagógico, tenha espaço de fala, de reflexão sobre questões relacionadas à sua educação e à escola. Ampliando o currículo para o conhecimento de legislações e instâncias decisórias, apoiando as ações do Grêmio, e das lideranças dentro e fora da sala de aula... Isso não tem nada a ver com “dar asa demais para aluno”, “os alunos mandarem na escola”, “apoiar sempre sem restrições”. Que são afirmações que visam desqualificar a capacidade e o direito do aluno participar, com liberdade e responsabilidade, direitos e deveres. Esse ano considero que estabelecemos uma relação interessante com “os meninos”, na grande maioria das vezes quando apostei neles e estabeleci contratos claros, como aprendizes, mostraram que eram merecedores de confiança e de afeto. A relação deve ser sempre de apostar no outro, e evidenciar negociar com eles os limites, quando eles se mostrarem necessários. Não significa abrir mão de uma relação que não é de igualdade porque somos educadores. Embora aprendamos com eles, o tempo todo.(P3)

Interrogados sobre a possível e provável futura integração dos laboratórios de ciências às aulas específicas das disciplinas, com um professor único, se isso prejudicaria a organização da Educação Ambiental, todos consideraram uma grande perda para a escola. A resposta de uma das professoras posicionada num ponto de observação mais favorável a uma visão mais panorâmica da escola dá a dimensão dessa perda:

Nossa! MUITÍSSIMO. A equipe de ciências é em geral muito envolvida com a Educação Ambiental. São agentes ambientais na escola. A diminuição dessa equipe compromete sobremaneira as possibilidades de alguns projetos. Diminui o espaço de “liberdade” do professor para desenvolver ações diferenciadas considerado o número de alunos, as condições de trabalho e as exigências que o professor regente de sala de aula tem. (P3)

Essa opinião foi reforçada pelo trabalho de um dos professores dos laboratórios de ciências, que este ano agregou uma diversidade de projetos práticos em suas aulas,

ligando natureza, sustentabilidade e ecologia, dinamizando e dando mais visibilidade ao processo de desenvolvimento da EA. Essa liberdade de organização, ou condições de trabalho diferenciado, que os professores dos laboratórios têm, acaba propiciando uma dinâmica curricular mais flexível para os demais professores da escola. Acredito que esse ganho é o mais significativo para o grupo, superando as estatísticas, muitas vezes negativas, que essa área (Ciências da Natureza e Matemática) apresenta nos resultados formais dos alunos.

Nesse sentido, a fala de um dos professores destacou que a compreensão de uma EA integradora ainda precisa de alicerces mais firmes.

Acredito que houve uma evolução na compreensão do conceito de educação ambiental na sociedade como um todo; no CEAN o trabalho com o Oceano Verde possibilitou um envolvimento maior do grupo acerca da educação ambiental embora seja perceptível a rejeição de alguns em participar destas discussões. (...) Acredito que ainda estamos longe de conseguir fazer com que toda a comunidade escolar absorva a Educação Ambiental em suas práticas. Mesmo áreas ditas "Ciências da Natureza" ainda não incorporaram plenamente a educação ambiental em seu currículo. (P5)

A participação cidadã é valorizada no projeto, porém, considerando todo esse trabalho que a escola vem construindo, ainda é pouco considerada como trabalho ambiental, para o conjunto dos professores e alunos. Alguns trabalhos que tendem mais para a educação ambiental ecológica dão maior visibilidade à EA, porque, como já vimos, o meio ambiente é relacionado mais rapidamente à natureza.

Sobre a possibilidade de desarticulação devido às interferências da SEEDF ou pelas mudanças provocadas pela devolução dos professores, e às que podem ocorrer com a alteração do poder local (Novo Conselho e nova Direção) o ex-diretor afirmou:

Eu não sei como é que está organizado o OV agora, mas eu tenho certeza que ele não consegue deixar de ser OV. Não acredito que o OV deixe de participar disso... talvez os alunos do 1 ano, se não forem inseridos...aí sim, mas... só vai acabar com isso acabando com os espaços.(ExD1)

A reflexão de uma nova "oceânica" confirma:

O conceito... a idéia de mundo novo é uma escola nova também. Assim... um certo espelho de escola nova, pra mim seria o CEAN, não que eu queira fazer propaganda, mas começaria desse jeito, até porque o CEAN tem que melhorar muito, (...) tem que abrir mais. A idéia de se começar um mundo novo e uma escola nova é justamente essa de você ter opinião, de você dar a voz ao aluno, de o aluno se fazer ter voz. (A-OV/08)

Essa crença, esperança e vontade de participação não se dão de forma espontânea, é resultado de um projeto pedagógico que privilegia a escuta e valoriza a expressão dos alunos e professores. Estes, juntos lutam pela manutenção dos espaços.

2.4. PERCEPÇÃO

"Se as portas da percepção estivessem limpas, tudo apareceria para o homem tal como é: infinito."

William Blake

Os significados que os diferentes segmentos atribuíram ao projeto OV variou muito ao longo do seu desenvolvimento. As significações, o que as coisas querem dizer ou representam estão ligadas ao conhecimento que as pessoas têm do objeto em si e das demais coisas que se projetam sobre ele. E o conhecimento, como afirma Morin (2002), *não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.* (p.20)

Segundo o autor, toda tradução comporta o risco de erro, inclusive o conhecimento científico, pois os paradigmas que controlam a ciência também podem desenvolver ilusões. Para ele está na lógica organizadora de qualquer sistema de idéias, resistir à informação que não lhe convém ou que não pode assimilar. Ainda que as teorias científicas sejam as únicas a aceitar a possibilidade de serem refutadas, tendem a manifestar esta resistência. Assim, para minimizar a possibilidade de erros é preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto, a capacidade de colocar o conhecimento no contexto, pois muitas vezes o maior erro é pensar que a idéia é a realidade. (p. 20-22)

O significado da palavra perceber: *adquirir conhecimentos de, pelos sentidos / compreender / dar-se conta de; atentar, reparar, notar / ouvir / ver bem / ver ao longe* (AURÉLIO, 2004), nos dá a dimensão da subjetividade que pode estar presente nas traduções. Nesse sentido, o resultado dessa percepção é outra percepção, a que pude identificar ao longo dessa pesquisa, nas falas, nos textos, nas expressões, na disposição para responder e contribuir, no interesse que os pesquisados demonstraram por ele.

Na fala dos professores centrada nos aspectos pedagógicos, a certeza de quem percebe a necessidade de ampliação do papel instituinte da escola. Algumas interpretações demonstram o reconhecimento da EA como um princípio orientador dos trabalhos, como está registrado no PPP e materializado nos princípios e ações do OV, que começa a ser vislumbrado pelo grupo, como um caminho nessa direção. Uma possibilidade real e possível.

No meu entender, o mérito e o desafio do O.V é tornar a E.A o princípio e a prática do currículo em todas as relações estabelecidas na escola e pela escola. Por isso ele não se propõe ou não deve ser proposto como mais um projeto, mas sim um fundamento, uma cultura institucional. (P3)

O Oceano Verde é uma referência, um farol da EA no CEAN, para todos. Precisa continuar se deslocando para a centralidade do trabalho pedagógico e das relações na escola. (P3)

A visão/ideia de que o OV poderia significar mais do que um simples projeto foi sendo percebida aos poucos por alguns membros do grupo. A fala de uma professora entrevistada revela alguns momentos em que se evidencia essa compreensão quando relata um acontecimento anterior ao período da coleta de dados, na semana pedagógica do início do ano letivo, momento em que se sistematizavam os trabalhos da escola

A coerência de se ter o OV como norteador foi cobrado à própria comissão do PPP. Por exemplo, quando integrantes da sistematização do PPP foram relacionar os projetos da escola, uma professora questionou que a escola tinha projetos demais e isso dificultava, ou não contribuía, para a qualidade dos mesmos; e que, se o Oceano Verde era o projeto Principal da escola deveria ser priorizado entre os demais. Essa colocação incentivou a reestruturação dos projetos já incorporados ao currículo da escola como derivados do O.V, uma vez que tinham objetivos comuns. (P3)

Foi essa compreensão do grupo que orientou a reorganização da estrutura dos projetos no PPP. Essa nova ordem deu maior visibilidade à estrutura curricular própria da escola. Ficou mais clara a estrutura da teia que por vezes interpenetra e se sobrepõe à estrutura convencional do currículo.

A fala de um dos professores dos laboratórios de informática, devolvido, arbitrariamente pelo GDF, dá a dimensão da noção de pertencimento do grupo, a noção de membro no sentido dado por Coulon (1995) que tem a ver com o domínio da linguagem natural:

Sem dúvida alguma, o projeto do Oceano Verde é um aglutinador das ações que visam a uma construção sólida da educação ambiental em nossa comunidade (digo, daquela, pois fui expulso, mas logo voltarei) (P5)

A identidade coletiva e os laços de afetividade são fatores que permitem avanços nessas experimentações pedagógicas. Todos os entrevistados destacaram a posição de certa maneira central que o OV ocupa e a relevância que isso representa no processo.

O Oceano Verde é um elemento de grande importância para o cotidiano da escola e responsável pela construção da identidade da comunidade do CEAN. Muitos ex-alunos ao se recordarem da escola referem-se em primeiro lugar ao OCEANO VERDE. Acredito que o projeto é a essência do Projeto Político Pedagógico do CEAN sendo o norteador de várias ações pedagógicas a serem desenvolvidas. (P5)

A própria existência dele é uma grande contribuição, pois estamos sempre falando de OV. Nem que seja para criticar a nossa falta de entendimento na execução do projeto. (P7)

Desde 2001, sem coordenador oficial, o projeto sobreviveu devido ao trabalho voluntário de alunos e professores, que compreenderam a importância da sua existência na escola, e para cada um, e tomaram para si a responsabilidade de realizar algumas das atividades do projeto.

A percepção do ex-diretor (2003-2007), desse período em que o projeto funcionou sem coordenador, demonstra que houve, mesmo que de forma ainda superficial, um enraizamento do projeto. Algumas atividades eram realizadas de forma voluntárias e outras interpenetraram na grade, na PD:

No início, quando cheguei... quando se falava do OV, se relacionava ao coordenador do projeto... aos poucos fui tomando pé do que realmente era o grupo OV e vi que era muito mais do que isso, já era uma compreensão, já era um espaço de pensar o global a partir do local e de agir no local a partir do global. E que o OV tinha o envolvimento de muitas pessoas, e que os alunos, se perguntados sobre o que era OV sabiam dizer o que era OV. (...) Ao longo do tempo o OV existia ora com mais expressão, ora com menos expressão...(...) em reuniões eu sempre tentei associar a escola com o OV, quando perguntado ou convidado a falar sobre a escola, a identidade, a palavra que vinha era sempre o OV. (...) O interessante é que nunca foi o projeto do diretor da escola... ele foi sempre da escola e de pessoas da escola. Existe projeto que está ligado ao diretor da escola, este não era. (ED1)

O CEAN tem uma característica que o diferencia de outras escolas, as discussões políticas aqui envolvem mais gente, as pessoas têm espaço para falar... as pessoas se sentem em condições de falar, mesmo que isso provoque às vezes reações que ela não esperava, ou que, às vezes, provoca alguns melindres ou a faça trabalhar mais por causa disso... e o OV era o espaço de levar essas discussões para os alunos, porque pessoas que participavam desses embates com a direção estavam no OV e promoviam para que os alunos percebessem a importância disso... Que eles poderiam participar mais, até mesmo pegando na enxada para plantar uma árvore, mas, além disso, ele entender esse processo todo que o levou a fazer isso, de ser convidado a participar, de encontrar um espaço para participar e de nesses espaços ser discutido a realidade dele... O que estou fazendo aqui? Por que estou fazendo isso? Também levá-lo a entender que se ele pode mudar a escola plantando, ele pode mudar em outros aspectos também. Espaços você tem, então você pode usar esses espaços! No Conselho Escolar, Representantes de sala, no Conselho de Classe, no Grêmio. Então é isso, o OV era isso: mudar a escola plantando uma árvore, mas também mudar a escola participando desses espaços. E o aluno participava, participava, participava muito... (ED1)

Apesar dessas constatações, e da evolução do projeto que pode ser visualizada nesse trabalho, essa posição central da EA ainda não está consolidada. Nem todas as ações da escola estão orientadas nesse sentido. Ela representa o desejo de um grupo materializado no PPP.

Um verdadeiro ambiente de aprendizagem é o que a EA deve construir e reconstruir sempre. A integração da EA no currículo, de forma aberta e criativa, vai,

paulatinamente, direcionando o trabalho educativo para a cultura, para novas formas de sentir, pensar e agir; que vão se refletir na sociedade e na natureza.

Na fala e na expressão livre dos alunos, a poesia, o sentimento. O reconhecimento do trabalho pedagógico realizado e a importância desse trabalho em sua vida. As lembranças mais significativas da escola e, principalmente, àquelas que remetem a característica básica do jovem adolescente ao chegar ao EM: encontrar pessoas, participar dos grupos em busca de um caminho. A importância do reencontro é essa oportunidade avaliativa, o retorno de um trabalho realizado que se pode sentir na expressão e na emoção, como nas lembranças dos ex-alunos:

[...] a memória "pessoas" – É bom abrir a primeira palavra "pessoas" - me parece ser uma chave que aponta para as nossas vontades elementares de estudante. Algumas pessoas que se reúnem por um motivo, naquele momento, tão novo. Por que parece que dependemos tanto de um vento que nos assopre, como é o vento das palavras de um professor, a imagem do professor, aquele que tem alguma chance de apontar setas. Para mim começa assim, de forma meio estranha, a experiência naquele grupo de pessoas do Oceano Verde. Refiro-me à imagem do professor como aquele que pode apontar setas por que logo que revejo este início me aparece a presença da professora Oscarina, da professora Marise, depois me vem o amigo Diego, o amigo Carlos, o amigo Leandro, etc. (ExA1)

Essa reflexão nos remete à condição de fragilidade do adolescente que chega, sua busca de sentido; e nos relembra a nossa importância nesse momento da formação, do nosso exemplo, nossa afetividade, nossa capacidade de sonhar, nossa segurança.

Para os alunos a oportunidade de interagir em um grupo novo faz ainda mais sentido quando reúne ideais ambientais, pois essas expressam uma unidade planetária. Conviver com alunos mais antigos, desperta a sua condição de pertencimento. As discussões dos problemas ambientais são representadas em ações locais que traduzem a vontade de interferir de alguma forma no processo. Os conteúdos aprendidos de maneira prática, contextualizada passam a fazer parte do repertório do aluno que busca cada vez maior aprofundamento.

O oceano verde foi muito importante na minha vida, além de ter me ajudado a interagir com os colegas da escola, me fez ver o mundo de uma outra forma em aspectos ambientais e sociais além de ter me ajudado na hora de prestar vestibular. O oceano verde me faz ter boas lembranças da minha adolescência. Para mim era um orgulho falar que eu fazia parte do Oceano, pois a gente lutava pela a qualidade na nossa escola além de aprender com as oficinas que eram administradas por professores parceiros do Oceano e alunos que já tinham feito o curso. [...] o oceano era como uma geração familiar os mais antigos passando o que sabiam para os mais novos. (ExA7)

A autonomia do pensamento e a consciência da importância do trabalho ambiental são fundamentais, porém, é a auto-estima que amplia a percepção e abre um leque de possibilidades, é ela que permite a construção da autonomia e a ampliação da consciência.

Antes de estudar no CEAN estudei em uma escola particular e quando cheguei à escola confesso que não esperava encontrar tudo o que encontrei. No CEAN aprendi não apenas os conteúdos do Ensino Médio, mas também muito sobre a vida e a sociedade. Tive contato com professores que não apenas reproduziam os conhecimentos, mas também estimulavam em nós, estudantes, pensamento crítico e atitude diante dos problemas. (ExA2)

O grande diferencial que a escola pública apresenta em relação às particulares é a abertura, a possibilidade de ser a “grande mãe acolhedora” que tem tempo de falar sobre a vida e a sociedade quando tudo mais roda velozmente em torno do dinheiro. É seu potencial comprometimento com novas maneiras de ser e estar no mundo.

O caminho que escolhi para os próximos dois anos ainda não me exigiu nenhum tipo de formação a não ser falar outras línguas. Situação que em breve mudará pois retomarei a caminhada para o ensino superior. Projetos. (ExA3)

Saber que a importância maior está na pessoa e não em tudo que ela poderá adquirir. A segurança e a tranquilidade de quem sabe dimensionar a sua capacidade e se projetar, de quem aprendeu a planejar, buscar a melhor forma de construir o seu caminho, sua autonomia. Valores tão adormecidos e tão básicos e sempre lembrados:

Quando entrei no CEAN, achava que aquela escola seria igual às tantas outras que já estudei, mas me enganei, o CEAN é uma escola especial, porque dentro dela encontrei tudo que um aluno precisa para ser um cidadão, encontrei o Oceano. (ExA5)

O especial que uma escola deve ter, o “tudo”, é simples: espaço de participação, liberdade, cooperação, responsabilidade, afetividade, parceria e mediação. A quem interessa uma escola igual a tantas outras, se cada ser revela uma imagem, um desejo, uma imaginação, uma necessidade?

No Oceano aprendi viver em comunidade de uma forma democrática em busca de harmonia com os outros alunos e com a natureza. Uma das regras básica do oceano verde é: “pensar global e agir local”. Buscando sempre respeitar as diferenças, cultivamos valores indispensáveis à formação do cidadão, nos incluir como pertencentes da natureza, gostando de nós mesmos (auto-estima). (ExA5)

O aluno chega com 14 ou 15 anos para a sua primeira experiência independente de vida adulta. É nessa hora que ele precisa da mão poderosa da deusa GAIA, para conduzi-lo para lugares mais distantes e melhores. O sentido das coisas é o caminho.

A minha entrada no projeto foi como um marco em minha vida e em minha trajetória escolar me marcou porque o Oceano representa um espaço de socialização de um conhecimento único, que é a consciência crítica necessária para perceber o mundo, aprendi a me localizar nesse mundo e me perceber parte de uma rede interligada que é viva e que chamamos de meio ambiente, e mais do que me sentir uma peça dessa interligação pude me sentir útil dentro dela e com possibilidades reais de interferir na realidade, de mudar e construir novos rumos para esse mundo (ExA6).

Diferente de quem foi *um número* numa escola, o aluno precisa ser gente, ter nome, personalidade, responsabilidade, competência e um projeto para realizar em parceria com um professor. Um aspecto que também reincidiu em falas foi à relação do Oceano Verde com experiências de mobilização estudantil como intervenção na escola e a partir da escola em todos os níveis. Construções ancoradas no trabalho coletivo:

Mas a importância de tornar realidade o que acreditamos, que (outra convivência) é possível (e que a educação) é a melhor maneira de mudar nossa trajetória no mundo. (ExA3)

Minha vivência com o projeto foi de fundamental importância pra minha formação pessoal, vários valores foram agregados a minha vida hoje, graças ao trabalho que desenvolvi com outros personagens no projeto. Valorização do trabalho em grupo, importância de uma programação e direcionamento da força de trabalho. (ExA3)

O sentimento de *membro* é um aspecto fundamental para a responsabilidade coletiva. Ao reconhecer-se verdadeiramente membro, sujeito e amado tem-se a segurança necessária para lançar-se no campo da criatividade. Um professor de Física (mestre em mecatrônica e doutorando em Mecânica) que vem fazendo essas experimentações na escola expressou bem essa condição:

Eu sou muito cauteloso. Fui fazendo pequenas coisas. A EA é muito complicada porque mexe com o terreno da escola, mexe com pessoas... a medida que fui sendo aceito no grupo eu comecei pequenos projetos. [...] Eu fui cauteloso. Comecei com o foguete, depois um projeto de EA mesmo e agora eu englobei várias coisas. [...] A parceria surgiu mais forte quando apareceu o projeto Minha Comunidade Sustentável, aí nós vimos que nós estávamos preparados... Nós podemos mudar algumas coisas no projeto e já temos um projeto bom. (P8)

Sobre esse momento de “insight”, que aconteceu durante a elaboração de um projeto de EA para concorrer a um prêmio (revista Escola e a ONG Ação Educativa), quando alguns professores visualizaram as possibilidades e se deram conta do trabalho de EA que a escola vem construindo, outra professora também comentou:

Integrantes da equipe de Ciências da Natureza, direção e você Marise, dialogaram e elaboraram para concorrer a um prêmio/financiamento. Embora não tenha sido selecionado, foi uma ótima oportunidade dialogar em torno de um projeto comum de EA e des-cobrir ou significar a “interconectividade” entre propostas de EA pretendidas e em andamento. Foi possível evidenciar o “fio condutor” entre as ações. Percebi, na discussão e organização do projeto, que as propostas iam se deslocando de um lugar de “ilha”, parte ou fragmento para um lugar em teia, num conjunto integrado, membro de um todo. Foi ficando claro que tínhamos elementos fundamentais ao projeto: professores com motivação, formação e experiência em EA, com propostas e ações em andamento.. Essa experiência me fez reafirmar a importância do diálogo, da socialização e da atitude integradora e articuladora do coordenador ou da equipe gestora junto com a equipe com relação à EA. Ficou claro o quanto é “saudável”, “desalienante” e significativo aos educadores e aos estudantes a construção integradora onde as ações e projetos ganham um sentido coletivo num eixo comum. Pude perceber que o CEAN tem, de fato, alguns professores que são agentes ambientais e que possibilitam ou possibilitaram experiências significativas nesse sentido. (P3)

A complexidade explicativa foi percebida num contexto prático. A partir dessa compreensão nasce um novo posicionamento no grupo. Ao ver-se integrado numa teia de realizações com orientação comum já não se sente mais a “solidão pedagógica” desmobilizadora e imobilizante, as atividades realizadas ganham sentido e coresponsabilidade. Essa aprendizagem significativa é para sempre.

(...) todas as atividades interdisciplinares e integradas a uma prática cotidiana vão além dos objetivos iniciais trazendo resultados inesperados que muitas vezes são os mais recompensadores. O crescimento pessoal de cada um dos envolvidos nos grupos e a mudança do olhar sobre o meio são inevitáveis, o “aprender e ensinar” constantes nos processos de educação ambiental não têm limites. (C1)

O acontecimento escapa à ordem de causas e efeitos (LARROSA, 1998). Daí a importância de criar oportunidades, ampliar as possibilidades, de tecer diferentes redes de interação, criar espaços diferenciados de participação.

A certeza que a aposta na EA encerra é a de que todos ganham nessa prática. Um pensamento que se abre para outros universos jamais se reduzirá. Quando o pensamento do professor se abre para novas práticas interdisciplinares e transdisciplinares sua disciplina específica apenas não lhe comporta mais.

É acreditando neste trabalho que realizo com grande satisfação, horas e horas a mais, sem pagamento de horas extras e que continuo insistindo nele. (P2)

Muitas vezes acaba o horário e eles (os alunos) falam: não professor! Vamos continuar! Mas eu tenho que dar outra aula. Então, deixa aí que a gente guarda as ferramentas! (P8)

Em um processo formativo em EA, o fortalecimento dos laços de amizade e solidariedade deve ser o ponto central, por isso a necessidade da formação se dar no próprio grupo. Depois de um tempo, a afetividade é a lembrança mais forte:

Também acredito que o encontro (...) foi fundamental. A grande empatia que existe entre nós, permite que conciliemos desejos, metas, desafios, horários, trabalho, encantos, sonhos, relações, aprendizado com grande amizade e carinho. (P2)

Nossa me bateu uma saudade... Chega! Eu estou emocionada... É muito bom lembrar os velhos momentos. Passam muitas lembranças na nossa cabeça... As nossas lutas e vitórias... Os nossos sacrifícios... Fizemos tudo isso com um único propósito: melhorar a nossa escola e nos formar como adultos competentes e conscientes em fazer um mundo melhor. (ExA7)

É essa percepção que atrai, alimenta e fortalece o trabalho do grupo. Os membros têm sempre a certeza de que podem contar com a ajuda do outro, mesmo se estiverem longe, ou em atividades diferentes. Os encontros passam a ter então, sentido de coordenação pedagógica.

Parte VI - SEREIAS E PIRATAS – ANÁLISE e AVALIAÇÃO

*Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si,
carrega um dom de ser capaz, de ser feliz*
Renato Teixeira / Almir Sater

Para completar o trabalho, resta responder a última pergunta orientadora da pesquisa: *Quais são as principais contribuições e entraves desta experiência?* O objetivo é Identificar, na análise da experiência, pontos positivos e negativos relacionados à teoria que embasa o projeto e a pesquisa, às políticas públicas em EA e as expectativas dos professores/alunos.

Um dos pontos centrais que pode ser destacado nessa análise e que permeou quase todas as entrevistas e relatos diz respeito ao sentido. Nessa época simbolizada metaforicamente como a época em que “o sonho acabou”, é novidade encontrar sentido nessa falta de sentido que des-orienta as buscas e embaralha os caminhos.

A complexidade que caracteriza a situação descrita nesse trabalho tanto quanto todos os demais espaços da vida é um desafio. Convivemos cotidianamente com essa complexidade em todas as áreas e a crise vivida/anunciada não é senão a sua própria expressão. Nessa era de incerteza, estar parado denota a falsa segurança, enquanto movimentar-se bruscamente é como um mergulho do escuro. No ambiente escolar, a falta de sentido provoca ou um imobilismo, ou a existência de ações e atividades desarticuladas que pouco contribui para a apreensão do todo. Para essa dualidade problemática a EA é como uma luz que se vislumbra, uma aposta, um desafio. Nesse sentido uma ação empreendida é como um vento mais forte no oceano provocando movimentos (ondas) que não se sabe aonde vai dar, mas que mantém a oxigenação necessária para que a vida continue.

1. EM RELAÇÃO AOS REFERENCIAIS TEÓRICOS DE EA

O EM é um nível de ensino “problemático” porque ainda não conseguiu uma nova identidade dentro da sua nova condição de etapa final da Educação Básica. Situado à margem da tênue fronteira determinante da condição social e econômica que caracteriza o país, na arena onde se revela aos atores, mais claramente, a separação entre as classes sociais, permanece como antes, considerado como fase de transição, de preparação para o futuro. Até 25 anos atrás a sua conclusão era garantia de acesso ao mercado de trabalho. Desde então muitas mudanças aconteceram no mundo e no país. O aumento da população, a universalização do EF, a diminuição do percentual da oferta

de ensino superior público e a diminuição da oferta de trabalho no setor produtivo, foram modificando a cartografia da educação. A boca do funil da educação básica foi se alargando, mas a entrada na universidade pública foi se fechando. Nessa caminhada competitiva, a escola pública foi ampliando as matrículas sem investimentos significativos em infra-estrutura e pessoal, em detrimento da qualidade mínima que apresentava em relação aos objetivos passados. Nessa caminhada competitiva grande parte da classe média, que ainda estava em escolas públicas, foi se transferindo para a escola particular.

O EM público, e, de maneira geral a juventude das classes mais populares, como já vimos em capítulo específico, não tem se constituído em preocupação social a não ser quando se refere à violência. Ao completar o EM o jovem, em geral, entra para a fase “invisível”, aparecendo somente nas estatísticas sociais e econômicas negativas.

Essa etapa de transição hoje, para a grande maioria dos alunos, encerra um período de socialização, de inclusão social, marcando a sua “independência” – fase em que parcela significativa é deixada à sua própria sorte ou a sorte da sua família. O futuro tem se mostrado como um tempo de desilusão. Assim mesmo, como destaca Córdova, (2007) “crescem as demandas altissonantes sobre a escola, da qual se espera em boa medida a salvação da Pátria.” (p.2)

Para mudar essa realidade é preciso orientar a educação média do país para o presente. O fortalecimento da autonomia individual e coletiva é uma instrumentalização importante para a superação dessas condições adversas. Refiro-me à capacidade de participação política e de reivindicação que essa parcela da população precisa fortalecer. Essa função formadora específica também cabe à escola. A pressão decorrente desse aprendizado pode ser a solução para as mudanças sociais que se fazem urgentes e necessárias. Até mesmo os documentos internacionais orientadores indicam essa direção: a cidadania. (UNESCO, 2002). Porém, segundo Córdova:

Os textos oficiais, (em nosso caso brasileiro, atual, atualíssimo, os “parâmetros curriculares nacionais” o reafirmam), atividades múltiplas são recomendadas, as inovações são encorajadas, a “mesmice” escolar é apontada como um grande vilão da educação escolar. Mas quem tenta mudar acaba se cansando de um “combate sem glória” (2007, p.2)

Para esse autor, nesse quadro, importa dar vez e voz a Pedagogia, porquanto, nada muda por conta de decretos e nem mesmo por vontade pura e simples das hierarquias e das tecnocracias (2007, p.2). Assim, importa enfrentar o presente. (idem) Citando Vasques e Oury, ele destaca que:

Não se pode ignorar que a escola é uma organização/instituição da sociedade, operando dentro de um contexto “dado”, cuja transformação esta fora do alcance de educadores individualizados. Não obstante,

prosseguem eles, embora os professores sejam, sobretudo, considerados como “funcionários”, pagos para ficarem calados, para repetirem a palavra de outrem, serem porta-vozes de uma cultura, de valores, de um certo conteúdo ideológico, é preciso que eles saiam do espaço fechado da escola e, enquanto cidadãos, façam valer o direito de participar na elaboração das demandas que a sociedade faz à escola. Até porque, lembram eles, é mais eficaz falar a respeito daquilo que se conhece bem... Em tais condições, os professores têm o direito de informar sobre a realidade cotidiana, sobre o que acontece nas salas de aula e podem completar seu testemunho formulando propostas de soluções pedagógicas. (CÓRDOVA, 1998, p.1)

Esse projeto da escola é uma experiência pedagógica no sentido de mudar a direção. Seguindo orientações dos PCNs, referendadas pela Lei, a escola tenta reorganizar o currículo no sentido de dinamizá-lo e de trazer o aluno do EM para a condição de sujeito do seu processo educativo. Rediscutindo a escola com ele. É essa a proposta do Oceano Verde. É esse o objetivo de uma Educação Ambiental Crítica. Recordando alguns referenciais:

A EA Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção na realidade, em que educandos e educadores se formem e contribuam pelo exercício de uma cidadania ativa, para a transformação da grave crise socioambiental atual. (GUIMARÃES, 2004, p. 30)

Por teorias críticas em educação e educação ambiental se entendem os modos de pensar e fazer a educação que refutam as premissas pedagógicas tradicionais de: organização curricular fragmentada e hierarquizada; neutralidade do conhecimento; organização e planejamento concebidos como pura racionalidade, “desinteressadas” quanto às implicações sociais de suas práticas. As proposições críticas admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não-neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais, inclusive as que se referem à vinculação entre saber e poder. (LOUREIRO, 2006, p.52)

A EA crítica identifica sujeitos sociais específicos com níveis diferenciados tanto de responsabilidade como de exposição aos riscos ambientais, daí a importância de uma prática pedagógica que se volta sobre a reflexão do funcionamento dos sistemas sociais, além dos sistemas ecológicos. (LAYRARGUES, 2001)

Os PCNs Ensino Médio não trazem especificamente recomendações sobre a EA, mas orienta para a Contextualidade, transversalidade e Interdisciplinaridade. Na prática, processos interdisciplinares que envolvem processos de coordenação e articulação mais intensos (tempo e pessoal) vão dando lugar a transdisciplinaridade, compreendida como um pensamento aberto e mudanças no paradigma educacional.

Não existe uma política pública específica de EA para o Ensino Médio. Todos os programas, políticas e materiais produzidos nos últimos 10 anos, para a educação formal,

foram destinados ao EF. Nem mesmo os PCNs Ensino Médio trazem orientações claras sobre a EA. Os PCNs temas transversais foram direcionados apenas ao EF, o texto nem foi enviado para as escolas de EM.

A pesquisa do MEC que teve como objetivo retratar a EA no Brasil e detectar a realidade da educação ambiental nas escolas brasileiras entrevistadas, de 2001 a 2007, só pesquisou a realidade do EF. E mesmo nesse nível de ensino a maior parte da motivação inicial das ações de EA, está relacionada à iniciativa de docentes (59%) (LOUREIRO, 2007)

Atualmente as Com-Vidas e os Coletivos Jovens, vem sendo implementados pelo órgão gestor da PNEA, como políticas públicas para jovens, tem um formato parecido com o projeto de EA da escola. A Com-Vida, para a fase final do EF, assemelha-se com um conselho ambiental na escola. A segunda, o Coletivo Jovem, para jovens de 15 até 29 anos, não chegou à escola de EM. São organizados a partir de organizações não governamentais. Mais livres, tem o seu funcionamento previsto como um grupo de discussão ou um grupo ecológico aberto que atua oficialmente na preparação da Conferência infanto juvenil de Meio Ambiente, e na organização das Com-vidas nas escolas de EF.

Assim, mesmo sem uma política específica para o EM, a escola vem construindo seu processo na prática em sintonia com os referenciais nacionais.

Nesses últimos sete anos houve uma produção teórica intensa na área ambiental, nunca se produziu tanto nesse campo quanto nos últimos oito anos. De qualquer forma, o que vem sendo sinalizado pela EA é o mesmo que autores e educadores críticos e responsáveis já vêm falando há algum tempo. Para um trabalho comprometido basta se orientar por algum desses referenciais, como Paulo Freire, por exemplo:

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p. 88)

Desde 1999, quando a Lei federal 9795/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, em seu Art. 2º, determinou a educação ambiental como *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)

O seu Art. 3º - diz que, *como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental.* (BRASIL, 1999) E incumbe essa responsabilidade ao Poder Público, às instituições educativas aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA, aos meios de comunicação de massa, às empresas, entidades de classe, as instituições públicas e privadas, e à sociedade como um todo. Contudo, após quase dez anos nenhuma orientação do Poder Público chegou ao EM.

O projeto da escola segue as orientações da Política Nacional de EA (Lei 9795/99), a Lei da EA no DF, Lei 3.833/2006, e os princípios e objetivos constantes nos documentos norteadores mais gerais, construídos nas, ou a partir das conferências internacionais (ESTOCOLMO/72, TIBILISI/77, RIO/92, e outras).

Cabe aqui destacar, que pelos embates travados com a instituição intermediária em defesa do projeto da escola, registrados nesse trabalho, verifica-se que essas orientações legais não orientam as ações dos gestores da educação no DF.

O CEAN vem seguindo essas orientações legais e esse movimento representa essa compreensão: a busca de uma nova educação para o presente como forma de abrir perspectivas para o futuro. A EA é um dos princípios norteadores do trabalho, o projeto Oceano Verde está de certa forma enraizado na escola, de maneira mais visível no turno vespertino, consta no seu PPP, orienta a PD, e está sob gestão da própria equipe de professores. A EA está inserida como temáticas nas disciplinas, como projetos e oficinas da PD e, de forma mais específica e voluntária, no curso de formação de agentes ambientais (pesquisador coletivo).

2 EM RELAÇÃO À EXPECTATIVA DO GRUPO

Para analisar a expectativa do grupo em relação à experiência do projeto de Educação Ambiental da escola, vou utilizar a fala dos atores/autores pesquisados registradas ao longo da pesquisa.

2.1 CONTRIBUIÇÕES

(...) eu acho que ele abriu um canteiro de idéias que a gente nunca imaginava... (P2)

A maior contribuição reconhecida pelo conjunto dos participantes foi à possibilidade de dinamização do currículo. A EA deu sentido teórico e prático para a realização das atividades da escola. Isso apareceu na fala dos alunos e pode ser claramente identificado nas respostas dos professores:

AH, muitas mudanças! Nossa! a escola abriu outra linha de pensamento, outra forma de relacionamento... a escola se abriu para outras possibilidades,, porque a gente... quando eu comecei a observar, as primeiras ações do OV, eram coisas que eu nunca tinha observado... nunca tinha atentado pra elas, olhado com atenção pra elas, que era o projeto corujinha. Eu nem sabia que tinha coruja na escola. Eu já estava dois anos na escola e nunca tinha visto coruja. E eu achava que o projeto corujinha era em outro lugar (rindo). E aí me chamou atenção. E a questão da arborização... (nem sabia que a corujinha era típica do cerrado) Não sabia, eu pensava que os alunos iam ver coruja na UnB. Engraçado eu já estava na escola a uns dois ou três anos e nunca tinha visto uma coruja. E eu acho que ele abriu um canteiro de idéias que a gente nunca imaginava... Principalmente na área cultural que é a área que eu gosto e que me fascina... Ver os alunos produzindo fora de sala de aula... (P2)

A Educação Ambiental consta do currículo como uma transversalidade e nem todas as escolas estão preocupadas com essa questão. O CEAN é um caso à parte, pois o Projeto Oceano Verde traz a questão ambiental para o cotidiano escolar. (P1)

A principal contribuição é a manutenção da identidade do grupo com uma permanente intervenção na escola, seja do ponto de vista político ou em temas ambientais locais. (P5)

Percebi o projeto Oceano Verde como um eixo integrador e irradiador das ações pedagógicas da escola. Nessa época pouco se falava em inter e transdisciplinaridade. (...) O Projeto apresenta um tripé em que se percebem os aspectos ambientais, humano e cultural os quais se interagem formando um todo, cuja preocupação principal é o cuidado com os ambientes humanos. (P1)

Vejo esse projeto como currículo para todas as escolas do Brasil. Onde estudantes desde cedo já estariam conhecendo a natureza e vendo as maravilha e segredos que ela tem para nos mostrar durante toda nossa vida e a vida dos nossos filhos. (ExA5)

Estar presente no PPP ainda não significa seu enraizamento, a gestão ambiental deve garantir a compreensão dos princípios e da organização do projeto e o direcionamento das atividades do grupo para manter a unidade necessária a sua realização. Assim, o que é vivenciado por alguns pode ser estendido a todos. O grupo pesquisado assinalou essa direção:

A EA está presente na cultura institucional mesclada com elementos da escola tradicional e educação bancária. É perceptível em alguns alunos a vivência curricular da EA no seu percurso pela escola. É preciso ampliar as mudanças possíveis na estrutura e cultura do currículo. Para tanto é preciso tempo e paciência histórica, disposição, ousadia e alguns bons combates... (P3)

Ao diversificar as experiências pedagógicas e se criar diferentes oportunidades de participação para os alunos e para os professores se ampliou a possibilidade de inclusão e de atendimento as diferentes habilidades individuais e coletivas.

(...) acho que muitas vezes se resgata o aluno que “não quer nada”. Ele se apaixona pelo projeto, aí se vê envolvido em outras questões que lhe dizem respeito dentro da escola, torna-se politicamente consciente, e com isso passa a “curtir” a escola, a estudar, a passar de ano, etc. (P2)

Acho muito importante o projeto, principalmente para os alunos de 1º ano, pois algumas escolas não incentivam a criação do Grêmio Estudantil e esse projeto contribui para fortalecer e descobrir as lideranças dentro da escola. Como oficina de PI deu super certo. (P7)

Foram muitas parcerias para a realização do curso de formação do OV. Colegas da escola e outras instituições já participaram destes cursos. Alguns amigos do comércio já patrocinaram as camisetas e materiais [...], a escola, hoje, tem dado muito apoio à realização dos cursos,

O sentido traz o comprometimento e o posicionamento do professor, resgata seu sonho, o desejo de participar da construção de uma sociedade mais justa:

É acreditando neste trabalho que realizo com grande satisfação, horas e horas a mais, sem pagamento de horas extras é que continuo insistindo nele. (P2)

O reconhecimento, o pertencimento no grupo e a afetividade são aspectos fundamentais a serem considerados num projeto de EA que se pretenda transformador. São elementos básicos para o compromisso e a criatividade. Diversas passagens registraram isso:

É a primeira vez que faço um projeto com escola. Sou muito cauteloso (...) gestão de Meio Ambiente é coisa coletiva. Criam laços de comunidade, de solidariedade. É um campo experimental. É novo! Não é livresco! (P8)

Também acredito que o encontro (...) foi fundamental. A grande empatia que existe entre nós, permite que conciliemos desejos, metas, desafios, horários, trabalho, encantos, sonhos, relações, aprendizado com grande amizade e carinho. (P2)

Outra contribuição da EA foi às parcerias construídas. O CEAN teceu nesses anos uma rede significativa de parceiros em diferentes áreas: professores e ex-professores, alunos e ex-alunos, pais, amigos, profissionais diversos, universidades, ONGs.

Por fim, a maior contribuição é o próprio Oceano Verde, uma estratégia de EA que já é real e que pode ser potencializada pela equipe, de forma a transformar todos os espaços da escola em espaços educativos. Ao colocarem o OV como eixo integrador das práticas (projetos e oficinas da PD), abriu-se uma nova fase do projeto. Na realidade, não somente os adolescentes esperam alguém que lhes aponte setas, como expressou tão poeticamente um dos ex-alunos, todos esperam encontrar os sinais.

2.2 ENTRAVES

(...) ainda falta o primordial: o interesse dos colegas e uma estratégia para que o Oceano Verde seja a nossa água, nosso alimento e o nosso oxigênio. (P2)

A *centralização do sistema distrital de ensino* foi, sem dúvida, o principal entrave destacado pelo grupo. Fica claro na análise processual em curso a consciência e o potencial que a escola apresenta para a realização da EA. A autonomia prevista na Lei ainda não alcançou a unidade escolar. Em vez de contribuir para a realização da Proposta pedagógica da escola, o sistema dificulta e até mesmo impede a sua realização. Essa centralização exprime o caráter totalitário que ainda sobrepõe os interesses de grupos políticos aos interesses da comunidade escolar.

A *ausência de experiências significativas de EA em escolas de EM* e até mesmo a *ausência de discussão sobre essa questão nesse nível de ensino* se constituem em entraves fundamentais. Soma-se a isso as dificuldades relacionais no contexto escolar decorrentes da falta de integração entre o grupo de professores, em função da atitude dos professores das disciplinas e/ou áreas de se fecharem em seu arcabouço “metodológico e epistemológico”, tratando as disciplinas da mesma forma como as ciências são consideradas no universo acadêmico.

O *currículo fechado em grade, apresentado de forma homogênea* e orientado para redução de custos e pessoal, não contribui para a mudança comportamental, nem para a inclusão social. Nem mesmo para qualquer dos eixos: profissionalização, continuidade

nos estudos e formação para a Cidadania / Democracia, previstos nos documentos oficiais. Liberdade é condição primordial para a auto-limitação típica da autonomia.

A fala dos protagonistas e observadores mais próximos revela esses e outros entraves:

Sem dúvida é a falta de autonomia da escola aliada ao pouco caso do governo com questões importantes para a educação. Perdemos muito tempo lutando pelos interesses da escola pública e dos educandos. A escola pública empobrece cada vez mais, os estudantes perderam o direito à escolha da linguagem artística, perderam os laboratórios e perderão a possibilidade de escolha do projeto interdisciplinar. (P1)

Com a reciprocidade estabelecida nas relações, o aluno sujeito em sua experiência aprende e também sofre quando não consegue realizar os objetivos. Quase todos os ex-alunos se referiram, em seus relatos ou entrevistas, aos impedimentos institucionais, como esta aluna, que participou do esforço organizado pela manutenção do coordenador do OV, em 2002/3, inclusive apresentando e defendendo o projeto num seminário da DRE:

A secretaria não podia fornecer coordenador capacitado e inviabilizou qualquer procedimento a partir desse fato. O que me mostrou a despreocupação da própria secretaria de educação que muitas vezes se tornou cega, surda e muda pra uma realidade simples: medidas educativas são alternativas que podem trazer mudanças benéficas e bem estruturadas. Digo isso por que um projeto como o Oceano Verde não funciona amplamente sem grandes parceiros, sem uma mobilização e uma busca programada de atividades. (ExA3)

Realmente nossas conquistas foram limitadas perto do que pode ser o Oceano Verde dentro da escola. Vários projetos que foram postos em pauta muitas vezes se tornaram inviáveis e muitas vezes só não aconteciam pela falta de autonomia da escola em relação à Secretaria de Educação, que muitas vezes desrespeitou a realidade do CEAN e suas necessidades. (ExA3)

A professora coordenadora do projeto OV, em 1997, avaliando hoje as dificuldades enfrentadas na realização de atividades interdisciplinares em EA, também destacou esse ponto:

As dificuldades administrativas encontradas junto à instituição (escola-Secretaria de Educação) foram as mais frustrantes no processo. Educação ambiental deve ser interesse e responsabilidade de todos, assim não dá pra entender obstáculos burocráticos e pessoais às atividades de integração. O trabalho em educação ambiental nas escolas tem que ser de todos para todos com todos. Como disse Paulo Freire “não se faz educação dentro da cabeça de ninguém, se faz educação no contexto histórico e cultural”. (C1)

Ainda não está claro quem é o responsável pela articulação do PPP. Coordenadores Pedagógicos e Direção se misturam em tantas tarefas administrativas e

pedagógicas que diluem as responsabilidades. São poucas pessoas para conduzir uma escola em três turnos. A responsabilidade é de todos e acaba não sendo de ninguém. O projeto OV vem sendo coordenado de forma descentralizada por equipes de professores, mas os professores destacaram a necessidade de articulação entre as atividades realizadas dentro da escola e entre essas e o mundo exterior: as instituições, as organizações, a comunidade, como no início do projeto.

Havia uma professora cuja carga horária de quarenta horas era dedicada à coordenação do projeto, isto era muito importante, a existência de uma pessoa disponível para realizar as articulações necessárias tanto interna quanto externamente. (P4)

Nos momentos de presença de um coordenador para o projeto as ações tinham mais visibilidade e uma regularidade nas intervenções na escola e na comunidade. Com a perda do coordenador as tarefas foram absorvidas por professores regentes de outras áreas e isso levou a um acúmulo de tarefas que certamente contribuíram para prejuízos nas ações do OCEANO VERDE. Essa talvez seja a maior dificuldade enfrentada pelo projeto hoje em dia. (P5)

Não tenho dúvidas de que o Projeto Oceano Verde é um grande diferencial para o CEAN, entretanto, a falta de coordenador pedagógico dificulta a implementação do projeto e faz com que anos após anos a equipe pedagógica reivindique o retorno dessa figura articuladora, o que me parece, não acontecerá. Cabe, portanto, a essa mesma equipe, o desafio de reconstruir o projeto de forma criativa, buscando garantir espaços de discussão, planejamento e articulação das ações. (P1)

É ter um professor coordenador para desenvolver bem o projeto. Este papo de deixar a articulação da EA para todos não funciona na prática. (P4)

Sobre a ausência de *Gestão Ambiental* na *Gestão Escolar* algumas opiniões resumem a situação:

Não há gestão ambiental nas escolas. Mesmo no CEAN os administradores sempre tiveram pouca preocupação com uma política de Gestão Ambiental, seja literalmente falando do cuidado físico com a escola seja com as relações sociais do seu cotidiano. Cabe aos professores imbuídos dessas questões a preocupação com o levantamento de temas, discussões e indisposições com o grupo gestor para fazer valer uma política de Educação Ambiental. (P5)

Não posso sequer dizer que na minha gestão tenhamos tido essa preocupação, pois a direção é formada por uma equipe que nem sempre está em sintonia com estas questões. Procurei viabilizar todas as ações, mas acredito que poderíamos ter implementado ações mais eficazes. (P5)

Não consigo visualizar. Acredito que depois dessa experiência em 2008 de buscar o deslocamento da EA/OV para o centro do PPP e do trabalho escolar, esse ano seria o momento para se pensar um Programa que não somente práticas ou projetos, mas a própria gestão. Ai, sim, seria possível

começar a visualizar e perceber princípios da E.A e da própria “Ecologia Humana” orientando a gestão dos processos e relações institucionais. Seria um salto de qualidade. (P3)

(Falta) Engajamento! Não só no Cean, acredito. O administrativo sufoca o pedagógico. (P6)

O processo administrativo com demandas excessivas de horas-aula e conteúdos, para atender os processos sistêmicos quantitativos de avaliação, além das exigências burocráticas do sistema de avaliação e seu registro foram também citados como impedimentos para o envolvimento de alguns professores:

A grade curricular por disciplinas com exigência ao professor em relação aos conteúdos previstos, a escrituração que é de responsabilidade individual de cada disciplina. Isto diminui a disponibilidade de alguns docentes para desenvolver propostas que não estejam no elenco de suas responsabilidades. (P3)

Sobre a *desarticulação e falta de engajamento na realização* de tantos projetos e atividades interdisciplinares, as falas também confirmaram as afirmações de um especialista em EA para quem os principais impedimentos a realização dos projetos de EA se encontram entre os pares (SAFIATI, 2007). Considero importante destacá-las:

Alguns elementos presentes na dimensão relacional especialmente entre a equipe docente precisariam ser [...] refletidos e trabalhados porque não são por si só, instituintes de uma cultura organizacional que se afirme em princípios da ecologia humana. (P3)

Eu acho que o envolvimento dos professores, o desejo de trabalhar no projeto [...] E que o projeto (...) faça sentido dentro das disciplinas (...) Que o projeto se relacione com seu conteúdo. Porque aí o aluno participa, o aluno entende, ele integra. (P2)

Outro entrave é o pouco conhecimento que os educadores têm sobre a educação ambiental e sobre o projeto Oceano Verde, todos sabem da existência do projeto, entretanto poucos se dedicaram a conhecê-lo, por isso os alunos também pouco sabem. Penso que na semana pedagógica ou na primeira coordenação geral do ano, o projeto deve ser estudado pelo grupo, assim como deve ser apresentado ao Conselho Escolar e aos alunos. (P1)

Percebo que [...] muitas vezes não há uma consciência por parte do professor da importância de sua ação é de que essa ação é parte do projeto. Um outro desafio é a inclusão de toda a equipe docente na execução do projeto. Pois mesmo quando havia a figura do coordenador do projeto verificava-se que nem todos os professores se sentiam comprometidos com a proposta.(P7)

O grande problema, a meu ver, é que o projeto não parece ser da escola, mas de pessoas. (...) Mas tem o outro lado, também: quem não quer se engajar usa também isso de dizer que o projeto não é da escola, simplesmente pra fugir de participar do projeto. (P6)

Acredito que é o fato da maioria acreditar que o projeto é responsabilidade de quem está coordenando, ou melhor, quem naquele ano de alguma

forma esta tentando fazer o projeto acontecer. E ai ficar esperando que ações partam desta pessoa onde ele pode ou não contribuir. O projeto tem que ser entendido como sendo da escola e parte do projeto político pedagógico. Não é opcional e também não é uma coisa complicada, faz parte do nosso dia a dia. (P7)

É muito delicado, nós temos uma formação acadêmica, o grupo é velho, [...] nós temos uma formação disciplinar, até muito disciplinar, muito ligado a livros. Os livros, quem já usou muito sabe: todos têm a mesma coisa, são para vender, estamos no capitalismo. A gente fica muito acadêmico, muito livresco e aí fica preso... Não dá oportunidade à criatividade (P8)

Os alunos atuais também falaram desse *distanciamento de parte dos professores do projeto*, quanto mais próximo do vestibular mais distante do aluno. Em uma entrevista coletiva com um grupo de alunas do curso de formação prevaleceu à opinião de que, em geral, os professores não são parceiros nas realizações:

Os professores pensam que o OV é só mais um projetinho, não entendem assim a importância, não vêem que é um diferencial (A1)

Alguns professores não colocam a EA nas aulas porque não querem mesmo, mas que dá pra colocar dá. (A2)

Uma fala da professora coordenadora do curso de formação confirma:

Outra dificuldade que eu acho que a gente tem [...] é a forma como o projeto acontece hoje. Um curso de formação, e os alunos começam, participam do curso voluntariamente no primeiro ano, elaboram o projeto, e quando chegam no segundo ou no terceiro ano [...] eles não arranjam um professor que participe ou que oriente o projeto... (P2)

A *necessidade da formação em EA* é destacada ao longo de todo o trabalho, caminhando para a necessária formação do grupo, em conjunto, orientada pelo Projeto da escola. Os professores pesquisados tiveram formação específica em EA e compreendem a importância dos processos de formação continuada em EA, porque a gestão, mesmo envolvendo a Direção, deve ser responsabilidade de todo o grupo.

A construção contextualizada do currículo pressupõe o exercício da autonomia. Porém, a autonomia individual e coletiva precisa considerar os outros, não pode ser uma liberdade total e incondicional. O exercício de construir-se em um contexto inter-relacional se dá de forma integrada a um conjunto de relações presentes no contexto. Nesse sentido é que se faz necessário o aproveitamento da potencialidade real existente para a construção da autonomia, cada vez maior, orientada no sentido de diminuir a dependência em relação às diretrizes externas, fortalecendo as inter-relações entre as diferentes atividades presentes no contexto interno.

O PPP deve ser o elemento norteador. Não se deve concebê-lo apenas como uma exigência burocrática. É preciso considerá-lo, de fato, em todas as decisões administrativas e pedagógicas. Em todas as atividades e realizações da escola.

A EA deve estar presente no PPP, assim como a organização das ações ambientais. É necessária a efetivação da gestão ambiental da unidade escolar. Essa gestão ambiental corresponde ao mesmo tempo em fornecer um sentido para a organização do currículo e construir um plano de ação visível/real para a escola. Se a EA está no centro desse trabalho, é necessário estabelecer uma agenda 21, um planejamento que contemple os problemas ambientais que se pretende resolver, as ações e os responsáveis, as etapas e os períodos de avaliação e replanejamento. Que não estejam vinculadas aos calendários eleitorais nem da escola, nem do sistema distrital/nacional, mas as necessidades e condições reais das comunidades.

3. EM RELAÇÃO ÀS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

3.1 Imaginário Social Instituinte

“O Dono da significação reina acima do Dono da violência”
(Castoriadis, 1990, p. 132).

Segundo Castoriadis, a sociedade se institui como um mundo de *significações*, investindo o mundo de sentido, as significações se constituem num *magma* que tem o papel, em princípio, de absorver tudo o que possa acontecer, emprestando-lhe significado e sentido. (CORDOVA, 2004, p. 53) Nesse Sentido, quando se afirma que o Oceano Verde faz parte do imaginário da comunidade explicita-se com isso que a EA ocupa certa centralidade na forma de pensar e projetar a escola e o EM, que se estende para o Estado: o DF, o país e o mundo. Essa forma advém de uma imagem construída por um “ver”, “ouvir” e um “ouvir dizer” de “certa autonomia” projetada pelo grupo no espaço social. Uma forma construída no meio ambiente próximo e orientada para o meio ambiente global.

A dimensão ambiental, diferente de religiões, partidos políticos e interesses individuais, projeta uma abertura, confere um sentido multidimensional, uma nova forma de ver e agir que atrai os sujeitos para uma aventura coletiva, planetária, cósmica. A relação sistêmica passa a centralidade do pensamento e passa a ligar o eu e o outro nas diferentes redes relacionais da vida. Destacar a dimensão ambiental como ponto

significativo do trabalho pedagógico é emprestar sentido ao processo educativo, fornecendo elementos de referência e identidade comum.

A sociedade modela os indivíduos a partir da psique, mas não a elimina, e a psique é fluxo contínuo de representações / afetividade / intencionalidade e esse seu ser próprio e irreduzível se manifesta sempre, por mais rígido que seja o indivíduo em que ela se transformou. (CASTORIADIS in CÓRDOVA, 2004, p. 53)

Assim, esse imaginário coletivo apresenta-se como potencialidade para um trabalho efetivo de gestão e educação ambiental. As ações desencadeadas no processo educativo tanto podem manter esse fluxo, como modificá-lo.

Estando sempre presente a dimensão Instituinte, está sempre presente a possibilidade, inexaurível, de alteridade, pondo em risco a integridade do tecido de significações instituídas com que a sociedade revestiu o seu mundo. (CASTORIADIS in CÓRDOVA, 2004, p.53)

São características inerentes à democracia os conflitos pelos espaços de poder. As representações, a afetividade e a intencionalidade compõem um jogo dialético que se materializa no espaço. Para Castoriadis, “a ocultação da dimensão instituinte da sociedade é a defesa mais forte da instituição.” (CÓRDOVA, 2004, p.55) “Sempre que se invocarem fontes extra-sociais como origem das instituições, se está escamoteando a questão política fundamental, essencial, se está despolitizando a sociedade, evitando que ela questione as instituições.” (p.60) Daí a importância estratégica do diálogo, do debate, da participação, da Oficina da Palavra para os docentes e da oficina de Mobilização Estudantil, estendida a todos os novos alunos.

No âmago da sociedade instituída, trabalha a sociedade Instituinte, o imaginário radical, capacidade imaginativa do coletivo anônimo de criar continuamente novas formas/figuras, novas significações, correndo as significações sociais instituídas. (CASTORIADIS in CÓRDOVA, 2004, p. 54)

Nessa nova ordem, a escola em seu caminho de afirmação da identidade vai fortalecendo seu papel instituinte. Mas “uma reunião de seres autônomos em processo de coletivização é uma ameaça a auto-perpetuação do poder instituído. Um verdadeiro abalo para a universalidade e virtual onipotência de seu magma de significações.” (idem, p. 54) Daí se explica a intencionalidade de estabelecer como defesa a constante mudança, a temporalidade de direções, conselhos, projetos e atores (professores). No processo democrático, é necessário afirmar um projeto para que a ele outros projetos se contraponham. É para fugir dessa dialética natural que as intenções do Estado são representadas em políticas públicas que surgem sem discussão e se diluem sem uma avaliação coletiva. A escola também precisa afirmar o seu projeto, a comunidade precisa

compreender claramente o que a diferencia de outras, pois “a autonomia, como processo e atitude emancipatória, supõe sempre a permanente e ilimitada possibilidade de discutir as instituições no seu todo, radicalmente, ou seja, indo até suas raízes.” (CÓRDOVA, 2004, p. 64)

A consciência crítica e a participação ativa na resolução dos problemas da vida, da escola, do DF, do Brasil e do mundo, são objetivos de uma práxis pedagógica que se orienta pela Educação Ambiental. Córdova (2004) esclarece que “a democracia coloca o problema ineliminável dos limites”, mas que “a autonomia é, igualmente, a *aprendizagem da auto-limitação individual e coletiva*.” (p.64) Assim, o exercício da construção da nossa autonomia nos indica o nosso caminho, a nossa capacidade e o nosso espaço de ação.

3.2 UNIFORME DA ESCOLA - Reflexão sobre o imaginário

Nossa mente/espírito secreta, sem parar, imaginário. A importância da fantasia e do imaginário entre os seres humanos depende, em parte, da importância do mundo psíquico, relativamente independente, onde fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias; as vias de entrada e saída do sistema cerebral, que conectam o organismo ao mundo exterior, só representam 2% do conjunto, enquanto que 98% dizem respeito ao funcionamento interior, (MORIN, p131 M-5)

Quando cheguei ao Cean, em 1992, o uniforme da escola era uma camiseta cinza, com uma logomarca muito discreta com o nome da escola na altura do peito do lado esquerdo. Nesse tempo, as escolas tinham liberdade de escolha dos seus uniformes. Algum tempo depois, foi instituído um modelo de uniforme para toda a rede pública e a cor escolhida foi justamente cinza, a mesma cor da escola. Bastou isso para que os alunos se desinteressassem por aquela camiseta. A partir daí, os conflitos se tornaram cotidianos. Todos os dias, os alunos sem uniforme eram reunidos e, numa conversa com a direção, eram alertados dos seus deveres e da importância e obrigatoriedade do uniforme. Quando possível, seus responsáveis eram chamados. Como existe uma obrigatoriedade do uniforme e, ao mesmo tempo, uma proibição quanto a impedir o aluno de entrar na escola, essa situação era polêmica.

Assim, a situação gerava conflito: os professores reclamavam da inoperância da Direção e da falta de sentido em se retirar, todos os dias, alunos da sala se nada iria acontecer. Para tentar encontrar um caminho, por duas vezes, foi realizado um plebiscito sobre o uniforme. Se os alunos deveriam utilizá-lo ou não. Nas duas vezes passou que deveriam. O que se evidenciou foi que os alunos não gostavam era do uniforme instituído pelo sistema de educação do DF, em todos os níveis, para todas as escolas públicas.

Pela norma, a escola não poderia ter um uniforme diferente, mas, como os alunos da base do Oceano Verde tinham uma camiseta e podiam vir à escola com ela, decidiu-se pela organização de um concurso interno para se criar um uniforme alternativo, que seria usado como uniforme do Oceano Verde. Venceu o concurso uma camiseta simples, branca, com detalhes em preto na lateral, o nome *Cean*, bem pequeno, no lado esquerdo, e a palavra *Oceano Verde* bem grande nas costas. A escola então passou a oferecer as duas camisetas. Os alunos escolhem sempre a camiseta do Oceano Verde.

A Secretaria de Educação realizou, algum tempo depois, um concurso entre as escolas e mudou novamente o uniforme da rede. A camiseta voltou a ser branca, com desenhos coloridos de arcos que se cruzam em referência à ponte nova da cidade (JK).

Observou-se, entretanto, que mesmo esta camiseta, agora adotada para toda a rede de ensino, em todos os níveis de ensino, não satisfazia à necessidade (gosto) dos alunos. A escola, por força da resistência dos jovens, teve de praticamente mudar o uniforme, uma vez que eles não compravam a camiseta oficial. Assim, informalmente, o uniforme da escola passou a ser a camiseta do projeto Oceano Verde.

Essa situação ilustra bem a necessidade de particularização do jovem no contexto das relações sociais. Uma pressão pela afirmação de seu reconhecimento a partir de contextos singulares. Uma “tribo” menor, um grupo real, a mesma lógica que organiza os grupos jovens nos espaços de socialização. Grupos específicos com seus *habitus* (BOURDIEU, 1997).

As políticas públicas, e muitas ações implementadas pelo sistema no EM, tratam a juventude, nessa fase do ensino, como uma extensão do Ensino Fundamental. O sistema não considera as características próprias da juventude, nem as observadas, nem aquelas já presentes em importantes estudos acerca da juventude, que há algum tempo produzem e organizam informações significativas sobre essas e outras questões.

Quando dizemos que o Oceano Verde já faz parte do imaginário da comunidade da escola, estamos falando da sua importância local como um projeto articulador de mudanças e transformações sociais. Uma possibilidade, um campo energético, um terreno fértil onde se poderia cultivar um novo destino coletivo. As respostas dos professores sobre o que achavam do projeto Oceano Verde, de certa maneira, evidenciam isso. Como se pode conferir em algumas falas:

O projeto é um dos diferenciais da escola, ele é tão importante que está associado à identidade do CEAN. Eu me arrisco a dizer que a totalidade dos alunos prefere o uniforme que traz o nome do projeto ao uniforme oficial. O projeto norteia os demais projetos da escola. No ano de 2008 o Oceano Verde foi o principal eixo norteador das ações pedagógicas e isso fez com os educadores dessem maior atenção ao projeto. (P1)

O Oceano Verde é um elemento de grande importância para o cotidiano da escola e responsável pela construção da identidade da comunidade do CEAN. Muitos ex-alunos ao se recordarem da escola referem-se em primeiro lugar ao OCEANO VERDE. Acredito que o projeto é a essência do Projeto Político Pedagógico do CEAN sendo o norteador de várias ações pedagógicas a serem desenvolvidas. (P5)

Para os novos alunos, que chegam à escola, esse uniforme instiga e provoca. Como pode ser comprovado no relato de um ex-aluno da escola:

Entre no CEAN no ano de 2005, com 14 anos e, logo no primeiro dia tive uma experiência com o projeto Oceano Verde, ainda tímida, mas marcante; percebi ao vestir o uniforme da escola que tinha uma frase escrita – Oceano Verde – daí perguntei o que significava e me responderam: "é um projeto da escola de militância ambientalista, tem curso, viagens, muito bacana, procura a professora (...) que ela te explica melhor", ao primeiro impacto, para um recém entrado no "ramo" da adolescência vindo de uma escola tradicional - onde não se discute nada, não se produz muita coisa – me pareceu que tinha algo de diferente nesse espaço, e aí digo que o Oceano, como dizemos com muito carinho, me recebeu no CEAN, me recebeu pra uma nova fase da minha vida, digo isso sem medo de cair em clichês. (AL)

A possibilidade do novo já traz em si a curiosidade que é uma das dimensões essenciais do campo pedagógico. Essa análise nos remete a consideração de que “o ser humano não é totalmente prisioneiro do real, da lógica, do código genético, da cultura, da sociedade”, ele está aberto à criação. “O encontro entre a fantasia, a afetividade e a racionalidade é criador. (...) A riqueza do imaginário vira imaginação, a qual não é somente a louca da casa, mas também a fada”. (MORIN, 2005 p.125-126)

Assim, “enquanto o mundo empírico comporta estabilidade e regularidade, o mundo imaginário prolifera, transgride os limites do espaço e de tempo” misturando-se com a realidade de forma inconsciente. “A importância do imaginário abre caminho aos delírios do *homo demens*, mas também a fantástica inventividade e criatividade do espírito humano”, pois “**o tecido da vida é feito também de sonhos, como o dos sonhos é feito de vida.**” (MORIN, 2005, p 132) É desse húmus que nasce a cultura.

3.3 ECOLOGIA DA AÇÃO – Práxis pedagógica

Compondo um mosaico de idéias sobre a possibilidade real para uma proposta pedagógica para o Ensino Médio, Le Moigne juntamente com Morin e outros pergunta: que saberes estamos produzindo por meio de nossa ação? Para ele:

(...) não basta dizer que os paradigmas epistemológicos aos quais referimos nossos sistemas de ensino têm todos eles defeitos e vícios. É

preciso ser capaz de propor lealmente, sem impor, outros paradigmas epistemológicos e alguns procedimentos que legitimem os conhecimentos que transmitimos. (LE MOIGNE, 2002 RS-p542)

Assim, ele chama a atenção para a responsabilidade individual e social ancorada na questão da autonomia. Nesse sentido, precisamos como educadores responder a essa pergunta por meio do nosso trabalho pedagógico.

Lerbet, 2002, analisa que se há uma grande generalidade de conteúdos a ser assimilada, há, ao mesmo tempo, uma incrível diversidade de estratégias dos alunos para fazê-lo. Ele relembra que os bons alunos sabem como fazê-lo. (p.531) Entretanto, ele destaca que o nosso sistema pedagógico, essencialmente baseado no consumo dos saberes, não permite que o sentido desses saberes seja suficientemente interiorizado e que o indivíduo tenha uma capacidade suficiente de descentralização. Portanto, ele só dá acesso ao sucesso para alguns e organiza na inconsciência o fracasso dos outros. Para ele, faz-se necessário cuidar da auto-estima dos alunos:

Introduzir outras modalidades pedagógicas que permitam à criança “obter sucesso primeiro e entender depois”, com estratégias de alternância, que implicam uma produção e não somente um consumo do saber. Tais pedagogias levariam ao sucesso inúmeros jovens que se encontram atualmente em situação de fracasso escolar. Isso permitiria também a alunos bem-sucedidos no sistema clássico a interiorização da Transdisciplinaridade. (LERBET, 2002, p.532)

Segundo o autor, é preciso uma mudança nas práticas de ensino para fazer pelo menos com que *os professores experimentem, eles próprios, outras maneiras de aprender além daquelas que foram convenientes para eles durante sua adolescência e que muitas vezes, reproduzem, acreditando, com boas intenções, que são as únicas que podem funcionar.* (2002, p. 532). Ele, assim como vários pedagogos e psicólogos (PIAGET, FREIRE, FREINET e outros), apresenta a possibilidade de se introduzir métodos pedagógicos mais ativos. Porém, essa tem sido a maior dificuldade: introduzir métodos mais ativos numa estrutura organizacional convencional, principalmente no Ensino Médio.

Morin (2000), em sua *ecologia da ação*, também propõe que o processo pedagógico se oriente pela busca, pela experimentação. Ele considera a incerteza quando concebe a sua estratégia pedagógica. Para ele *o curso seguido pela história da era planetária desgarrou-se da órbita do tempo reiterativo das civilizações tradicionais, para entrar, não na via garantida do Progresso, mas em uma incerteza insondável,* (p. 60).

A incerteza e a instabilidade provocam desânimo e inviabilizam os programas, ou seja, a determinação a priori de uma seqüência de ações. Em condições instáveis é necessário estratégia, uma intenção aberta para novas informações. Contrapondo a posições conservadoras ancoradas nos métodos convencionais, Morin afirma:

O princípio de separação não morreu, mas é insuficiente. É preciso separar, distinguir, mas também é necessário reunir e juntar. O princípio da ordem não morreu, é preciso integrá-lo na dialógica ordem-desordem-organização. Quanto ao princípio de redução, encontra-se morto, porque jamais chegaremos ao conhecimento de um todo a partir do conhecimento dos elementos de base. O princípio da lógica dedutivo-identitária deixou de ser absoluto, e é preciso saber transgredi-lo. (2000, p.564-565)

Assim, a *ecologia da ação* que ele propõe está ancorada em três viáticos: *ação – estratégia – desafio*. *Ação*: toda ação iniciada entra num jogo de interações e retroações que podem levá-la a um resultado até mesmo contrário ao que se esperava; *estratégia*: as ações vão se transformando a partir de novas informações e contextos; *desafio*: a consciência da incerteza encerra uma aposta (integração da fé e da esperança).

Para ele, “cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática.” (MORIN, 2000, p.63). Assim todos esses autores nos conclamam a nos aventurarmos em experimentações. Essa ecologia da ação nada mais é do que uma práxis. *Práxis*, além do significado de atividade interativa, cujo resultado depende da reciprocidade das ações, visa significar, igualmente, um processo de desenvolvimento da autonomia humana através do próprio exercício da autonomia. (CÓRDOVA, 2002)

Para Castoriadis a práxis é uma modalidade do fazer humano que considera o outro como podendo ser autônomo, e tenta ajudá-lo a chegar a sua autonomia. “O outro entendido no sentido lato, que “me inclui” a mim mesmo como ‘objeto’ de minha atividade”. Como tal, ela não é inerente aos seres humanos em geral, mas da atividade reflexiva e deliberante. (1999, p.62)

A pedagogia da práxis, para Gadotti (1996) pretende ser uma pedagogia para uma educação transformadora. Porque o homem é um ser incompleto, inconcluso e inacabado, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma transformando o mundo.

Um processo educativo que só se realiza em conjunto, numa relação dialética.

3.4 O SENTIDO ancorado na Teoria da Complexidade

Neste trabalho destacamos como conceitos principais, tanto no projeto pedagógico, quanto nas nossas falas e percepções, a cidadania, a gestão democrática, uma nova ética, mais planetária, sistêmica, ecológica e um mergulho profundo na cultura; a partir da compreensão de que tudo isso só pode se realizar no contexto, ou seja, a partir da realidade local. Temos assim a EA como princípio maior, orientador do caminho, porque são esses os princípios básicos da EA, e de toda Educação que se pretenda transformadora e libertadora. Uma educação que revela um novo paradigma, uma nova maneira de estar e pensar o mundo, porque acredita que, como a citação de Paulo Freire estampada na camiseta do Oceano Verde: *Mudar é difícil, mas é possível.*

Assim, para alcançar posição cada vez mais próxima desse princípio seguimos um caminho, que representa um método. O *método*, segundo MORIN 2007, “*não é apenas uma estratégia do sujeito, é também uma ferramenta geradora de suas próprias estratégias.* O método ajuda-nos a conhecer e é também conhecimento.” Ele tem dois níveis que se articulam e retroalimentam: O primeiro facilita o desenvolvimento de estratégias para o conhecimento e o segundo para a ação.

É isso que o Oceano Verde tem sido: *uma estratégia de EA para alcançar a educação que se vislumbra.* Ele nos projeta para um conhecimento cada vez maior na busca do caminho, ao mesmo tempo em que nos impulsiona para as ações que vão abrindo esse caminho no dia a dia da nossa luta, da nossa existência mágica e misteriosa, na convivência amorosa de pessoas que acreditam em mudanças.

Para Morin, “o método, ou pleno emprego das qualidades do sujeito, supõe a presença inevitável da arte e da estratégia no pensamento complexo”. (2007, p.32) Ele “contém também a reflexividade que abre a fronteira com a filosofia”. O método/caminho/ensaio/estratégia de Edgar Morin, é composto por sete princípios metodológicos que configuram uma guia para um pensar complexo. (2007, p. 33-37) Podemos compreender melhor esses princípios analisando-os a partir da nossa prática na construção desse Oceano Verde, ao mesmo tempo, podemos compreender melhor a nossa prática o nosso caminho, o nosso método em EA a luz desses princípios:

1. *Princípio sistêmico ou organizacional:* permite religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa. É o princípio expresso no lema do projeto: *pensar global, agir local* numa visão dialética.

A relação da instituição educação com a instituição escolar deve ser o foco e, para isso, faz-se necessária uma análise multirreferencial, uma pluralidade de olhares que vão compondo um mosaico cada vez mais representativo da situação; vão permitindo possibilidades de generalização e de especificação a partir do objeto. Esse trabalho é um exercício nesse sentido.

Morin se ancora em Pascal que dizia: “considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”; para ressaltar o ponto de vista sistêmico organizacional onde “*o todo é mais do que a soma das partes*”. Porém ele ressalta que esse “mais” denomina fenômenos qualitativamente novos que se denominam “emergências”. Essas emergências são efeitos organizacionais da disposição das partes no seio da unidade sistêmica.

Ele também destaca que, por outro lado, que *o todo é também menos que a soma das partes*. Isso porque, a parte contém qualidades que ficam restringidas e inibidas por efeito da retroação organizacional do todo sobre ela. É isso que acontece nessa experiência da escola, *o sistema oprime e/ou controla* as possibilidades do grupo, ao mesmo tempo em que, de certa forma, compreende esse caminho como uma possibilidade, mesmo não assumindo publicamente. Por diversas vezes a escola é citada ou aparece na mídia como um diferencial de sucesso. O mesmo pode ser entendido na relação com o conhecimento.

2. Princípio hologramático: cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado.

E a recíproca é verdadeira: em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas o todo está na parte. Todos os pontos identificados na nossa compreensão sobre o sistema de educação, seja ele o distrital ou o nacional, podem ser identificados na instituição escola. Se existe um discurso ou uma “receita” para resolver os problemas sistêmicos eles podem ser aplicados em escala menor na unidade escolar e até mesmo na vida pessoal. Assim, não há impedimento real para uma ação, uma atitude.

3. Princípio da retroatividade: com o conceito de circuito retroativo, rompemos com a causalidade linear. Superando essa linearidade, nos situamos em outro nível: *não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage informacionalmente sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema*. As retroações negativas atuam como mecanismo de estabilização do sistema. As retroações positivas são a ruptura da regulação do sistema e a ampliação de determinada tendência ou desvio para uma nova

situação incerta. Situação que pode acabar com a própria organização do sistema. Morin nos lembra que vivemos uma luta entre forças de criação e forças de destruição, umas de integração, que se dirigem a uma planetarização da humanidade e à emergência de uma nova identidade da cidadania terrestre e, simultaneamente, outras que geram um processo de destruição na direção de novas fragmentações.

Algumas vezes nos lançamos tão impetuosamente para frente que somos arremessados de volta com força igual ou, aparentemente, maior, e retrocedemos. Nos barcos que navegam os oceanos da incerteza esses momentos costumam provocar a rebelião e o motim (desordem e reorganização). Outras vezes encontramos ventos favoráveis ou brechas que nos permitem avançar sem um choque tão violento. Existem várias formas de se chegar aos objetivos propostos, ao conhecimento do objeto. Não podemos parar nem desanimar porque o Oceano é movimento permanente. Parar é morrer.

4. Princípio da recursividade: Essa idéia é mais complexa e mais rica que a anterior. Um processo recursivo é aquele cujos *produtos são necessários para a própria produção do processo*. É uma dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional. Os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores para a geração dos estados iniciais.

No Encontro de Ex-alunos e nas parcerias que fazem com a escola podemos perceber que o aluno aprende e volta para ensinar outros alunos em diferentes atividades. As grandes mudanças no projeto e na PD demonstra nossa capacidade de regeneração/re-organização. Os movimentos políticos que a escola vive são momentos de instabilidade do sistema. "Certas condições de instabilidade favorecem não apenas desordens e turbulências, mas formas organizadoras que se geram e se regeneram por si mesmas. (...) Os ecossistemas evoluem por desorganização e reorganização." (MORIN, 2005, p.49-52) A escola é um ecossistema e vive também de ordem-desordem-organização de forma cíclica. Quando falamos em autonomia individual e coletiva, estamos falando dessa capacidade de auto-eco-organização. Morin nos lembra que:

(...) tudo o que existe só pode surgir no caos e na turbulência, e deve resistir a enormes forças de destruição. (...) Tudo o que vive deve se regenerar permanentemente: o Sol, o ser vivo, a biosfera, a sociedade, a cultura, o amor. Esse é freqüentemente nosso infortúnio, é também nossa graça e nosso privilégio. Tudo o que é precioso na terra é frágil e raro. É assim igualmente com nossa consciência. (MORIN, TP, 2005, p.64)

5. Princípio de autonomia/dependência: para manter sua autonomia a organização necessita da abertura ao ecossistema do qual se nutre e ao qual transforma.

Daí a importância da abertura da escola para a natureza e para a cultura, das redes de interação e parcerias. É tão importante compreender o papel das novas

tecnologias e incorporá-las em nosso trabalho, em nosso favor, quanto à compreensão da nossa condição “natural”. Devemos buscar a energia da natureza e das culturas, trazê-las para a escola e incorporá-las em nossas atividades.

Nessa perspectiva, precisamos nos abrir para a necessária incorporação dos diferentes saberes, dos diferentes tipos de conhecimento: o conhecimento popular, o conhecimento científico-acadêmico, o conhecimento prático, que muitas vezes é ignorado. É fundamental se considerar os conhecimentos produzidos sobre o local e o saber produzido pelo professor. Conhecer o trabalho do outro, em todos os níveis. Enfim, uma verdadeira prática *transdisciplinar*.

6. *Princípio Dialógico*: num mesmo espaço mental, é preciso pensar lógicas que se complementam e lógicas que se excluem. Associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado. Morin nos lembra da condição natural *sapiens/demens* do ser humano. O princípio da inseparabilidade introduzido pela física (Niels Bohr) nos deu conta da necessidade de assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo: conceber as partículas e ao mesmo tempo como corpúsculos e ondas. *Não se deve considerar o indivíduo separado da sociedade*.

Esse princípio nos conduz à necessária contextualização. A realidade, o local, ao mesmo tempo em que justifica a situação, pode fornecer elementos para a sua superação. Aqui também a necessidade de parcerias e da abertura para dialogar com o outro, com o contraditório e o antagônico.

A experiência mais extrema, às vezes a mais cruel, mas provavelmente também a mais enriquecedora que podemos ter da heterogeneidade é a que nos é imposta através do encontro com o outro, enquanto limite de nosso desejo, de nosso poder e de nossa ambição de domínio (na primeira acepção do termo). Uma das significações mais profundas (e talvez intoleráveis) do plural é o caráter inelutável desse reconhecimento e desta aceitação do outro (...). (ARDOINO, 2002, p.553)

Ninguém vive num mundo homogêneo. A visão antropocêntrica tem provocado conflitos e se constitui a base da degradação do planeta. É preciso compreender a importância da pluralidade étnica e cultural. Compreender e respeitar a biodiversidade e a sociodiversidade.

7. *Princípio da reintrodução do sujeito conhecente em todo conhecimento*: é preciso devolver o papel ativo àquele que havia sido excluído por um objetivismo epistemológico cego. É preciso reintroduzir o papel do sujeito observador / computador / conceituador /

estrategista em todo conhecimento. O sujeito não reflete a realidade. O sujeito constrói a realidade por meio dos princípios já mencionados.

Os alunos precisam ser considerados sujeitos da sua própria história, da sua própria autonomia, da sua própria educação. Esse princípio fundamenta a práxis. É ele quem deve indicar o caminho. Para isso ele precisa participar e avaliar todos os processos. A Democracia forma cidadãos e cada ser que se forma é um formador em potencial, como participamos da formação de centenas de pessoas, a cada ano, a rede estará cada dia mais densa e mais forte. Mesmo diante de toda opressão, é preciso cultivar a liberdade.

A democracia é [...] um regime “trágico”, pois convive cotidianamente com a possibilidade de se autonegar, de se autodestruir, nada há que lhe dê “garantias” de sucesso, todas as garantias serão sempre relativas e contingentes, o sucesso do projeto depende da sua “encarnação” nos indivíduos, que sejam formados, ao mesmo tempo, livres e responsáveis. (CASTORIADIS, apud CÓRDOVA, 2004, p.67)

Para concluir, como bem retratou Voltaire, em *Cândido ou o otimismo*, existem momentos de sonhos e aventuras e momentos em que devemos cultivar nosso terreno e plantar nosso jardim. Plantar e replantar, cuidar.

Parte VII – ESTRELAS À BARLAVENTO

1. ROSA-DOS-VENTOS - Estratégia ambiental: subprojetos fundamentais

Todos os objetivos, competências, habilidades e conteúdos essenciais para uma dinâmica sistêmica ambiental do processo educacional, considerando os aspectos social, cultural, natural e científico; estão presentes nos documentos oficiais. Na escola temos em potencial, recursos humanos e materiais (por mínimo que sejam) para realizar experiências no sentido de uma educação diferenciada e libertadora, com métodos mais ativos. Estes recursos estão espalhados pelos diferentes componentes curriculares e pelas áreas de apoio: supervisão, orientações, coordenação, biblioteca, laboratórios e setor administrativo. *Por que então uma educação verdadeiramente ambiental não se realiza e não se manifesta na organização da sociedade democrática?*

A divisão desses elementos do currículo em partes, sem um efetivo eixo integrador e um sentido orientado, é um dos principais motivos que impede que se realize de fato uma educação verdadeiramente significativa. No geral, esse sentido ou esse eixo integrador ou orientador, no EM, quando existe ou se explicita é representado pelos exames de ingresso nas universidades, pelos empregos estáveis e de altos salários e pelos sistemas nacionais e distritais de avaliação. Todos baseados em conteúdos listados e apresentados a priori no processo educativo. Mesmo que apresentem outras nomenclaturas, estão lá, explícitos ou implicitamente indicados e se impõem sobre o professor, que passa o ano inteiro tentando vencê-los.

Dessa forma, atendem-se as emergências burocráticas do sistema político-econômico sem se preocupar com a compreensão cultural e social das bases que fundamentam esse sistema, nem com as ações que poderiam promover mudanças significativas nessa ordem estabelecida. É uma educação instrumental e funcionalista que coloca no fim da lista a preparação para a cidadania, aspecto central da educação. A própria compreensão de cidadania é, de maneira geral, limitada a velha regra estabelecida dos direitos e deveres. (direitos legais). Segundo Ardoino:

A cidadania, caso tenha realmente um sentido, difere (...) consideravelmente das concepções inteiramente ultrapassadas da instrução cívica. Sem causar prejuízos para os saberes disciplinares, sempre necessários, os professores precisam, a fim de cumprir sua tarefa, dispor de curiosidades e de competências éticas, epistemológicas, políticas cada vez mais sólidas, em função das missões que lhes são confiadas pela sociedade e devido aos desafios constituídos pelas

contradições e pelos antagonismos experimentados hoje por nosso universo. (2002, p.553)

A recursividade do processo formativo é visível: falta muitas vezes a visão do todo, sabedoria, filosofia, ética e política e o conhecimento das partes: conhecimentos disciplinares e pedagógicos, além do conhecimento específico sobre o nosso objeto: a juventude contemporânea encarnada no jovem adolescente.

A estratégia construída no Oceano verde é complexa. A existência dos subprojetos e oficinas e as relações que existem entre eles, mais especificamente do turno vespertino, recorte desta pesquisa, é consequência das diferentes dinâmicas que acontecem no universo escolar e até mesmo fora dele. Para Morin (2002), num primeiro sentido, a palavra *complexus* significa “o que está ligado, o que está tecido”, e “é esse tecido que é preciso conceber.” (p. 564). Essa complexidade é a marca do tecido Verde que revela esse Oceano. Assim:

A complexidade é concebida como uma reforma profunda do pensamento, uma tomada de posição epistemológica que, em si mesma, é desígnio e método educativos. É, portanto, nosso olhar colocado sobre o mundo e sobre as coisas que convém interrogar. Quando se fala de aprender e ensinar, não se trata de aprender e ensinar o que foi o passado. Compreende-se, por isso, a descoberta do futuro. Mas o que devemos compreender por futuro? O futuro ainda não existe: o futuro está em construção, uma construção que diz respeito à totalidade das atividades existentes. (...) Não existe, portanto, nem formação, nem educação para o domínio de uma complexidade ainda representada como propriedade dos objetos e até mesmo como método de tratamento de dificuldades. É a práxis do pensamento complexo, ainda mais que a sua prática, que deverá constituir a escola desejada. (ARDOINO, 2002, p.553)

Para ajudar a formar a consciência crítica é preciso ter uma consciência crítica ou, ao menos uma abertura para construí-la no processo coletivo. Essa abertura, esse pensamento aberto é também denominado pensamento complexo ou pensamento transdisciplinar. “O pensamento complexo atribui à incerteza um lugar e uma legitimidade muito maiores. Ele conta na verdade com um tipo completamente diferente de competência.” (ARDOINO, 2002, p.552). A mais importante dessas competências é a busca da interpretação e da construção coletiva, porque, segundo o autor:

A complexidade não pode ser propriamente pensada sem que seja admitida sua heterogeneidade constitutiva e sua natureza plural. Ela se ordena simultaneamente em diversas perspectivas contraditórias. Por isso é preciso falar de leituras plurais. (ARDOINO, 2002, p552)

Ao iniciar essa aventura Oceânica, esse projeto de EA, o objetivo era desencadear um processo. Ao longo de tantos anos, fatores aleatórios foram naturalmente mais decisivos do que os previstos na sua concepção original. Assim, a contribuição possível foi observá-la, de diferentes posições, buscando um aprofundamento teórico para provocar, dentro da possibilidade real, alguma interferência positiva em pontos específicos desse processo. Porém reafirmo que grande parte desse trabalho, dessa organização, se realizou em decorrência do aleatório, dos obstáculos que se apresentaram no caminho e, principalmente, da disposição de um grupo-sujeito de professores que se organiza e reorganiza, a cada ano, em sua busca incessante por compreender e realizar educação de qualidade. (Evaristo, 2002),

Os subprojetos do Oceano nasceram da diversidade, da liberdade e da autonomia. Cada grupo novo de alunos manifesta também novas vontades e novos compromissos. Esse é o ritmo dos jovens, o presente. Para eles a vida é hoje, no máximo amanhã, como na frase de Lennon: "A vida é aquilo que acontece enquanto você está planejando o futuro." Eles querem realizar, querem fazer e têm energia para fazer, então, o papel do professor não é outro senão ajudá-los a instrumentalizarem-se para a ação. Caminhando junto e ajudando à travessia.

Se por um lado, temos que seguir orientações curriculares nacionais e distritais que objetivam a unidade, por outro, podemos criar na Parte Diversificada - PD, estratégias contextualizadas de identidade, com foco no ambiente, cultura e cidadania. Assim, um EM conservador, à margem das transições sociais, ancorado no imaginário instituído, pode conviver com outro, instituinte e mais dinâmico. Afinal, não se pode esperar do próprio sistema, da própria instituição, estratégias de revelação de suas esferas de poder. Essa revelação é, segundo Castoriadis, a maior contribuição que um processo educativo pode proporcionar (1987). A estratégia construída no Oceano Verde se orientou nessa direção. A idéia central é essa: promover o diálogo e revelar os mecanismos e as esferas institucionais de poder, a partir da instituição escolar, para ampliar a possibilidade de compreensão e participação social.

O poder se encontra emaranhado em diferentes áreas: na gestão, na expressão, na cultura, nas relações, no programa, no desenvolvimento das aulas, etc. Para não cairmos na armadilha do "projetismo" – projetos descontextualizados, com objetivos pontuais, que muitas vezes são desenvolvidos sem uma fundamentação teórica maior, somente porque constam nas orientações – precisamos de estratégias pedagógicas como instrumentos de organização e libertação. Como pudemos conferir no resultado da

pesquisa do MEC⁴⁷, a maior parte dos projetos de EA surge do interesse dos professores. Porém, a atual situação de transitoriedade dos professores, provocada por diversas razões (pessoais ou administrativas) nos leva a considerar que a escola deve montar e desenvolver uma estratégia pedagógica básica que oriente o desenvolvimento do seu Projeto Político Pedagógico.

Nas avaliações dos pesquisados e, durante a sistematização, quando foi possível a visualização do conjunto da experiência ficou claro que alguns projetos, subprojetos, oficinas e/ou atividades são estruturantes de uma EA crítica.

Para visualizar essa construção, destacamos seis subprojetos complementares que vamos chamar de estratégicos porque são fundamentais para que os demais projetos e atividades de EA aconteçam com eficiência. Se forem desenvolvidos, no turno vespertino, com os alunos dos primeiros anos, teremos adubado o terreno e criado possibilidades reais de ação e participação conscientes no espaço da escola e da vida. Funciona como uma preparação intensiva, um cuidado, uma aproximação. Esses subprojetos também podem ser realizados como oficinas da PD⁴⁸ (como já aconteceu) porque abrangem todas as áreas e, portanto, envolvem o conjunto dos professores e atendem uma diversidade de habilidades e competências no universo escolar. Assim, os subprojetos: *Curso de Formação do OV; Intervalo Cultural; Mobilização Estudantil (para todos); Arborização e tecnologia; Encontro de Ex-alunos e Oficina da palavra*, desenvolvidos juntos se constituem numa estratégia de EA para a escola. (Quadro nº 5) Como os professores que trabalham esses subprojetos e oficinas são os mesmos que dão as disciplinas específicas da grade curricular, a EA vai aos poucos caminhando para o centro dessas disciplinas provocando a transversalidade almejada no currículo.

Com isso, mesmo diante de um sistema global que se nutre da fragmentação, teríamos um caminho alternativo, e integrador, em direção aos principais objetivos do PPP. Essa construção seria, como afirmou Monti (2008)⁴⁹, fundamentado em Dante (A Divina Comédia), uma forma de “sair do inferno pendurado nas escamas do capeta”.

⁴⁷ Loureiro, 2007, op. Cit na Introdução.

⁴⁸ Parte Diversificada do currículo nacional, atualmente chamada de PI – Projetos Interdisciplinares no DF.

⁴⁹ Professor da EAPE, membro da Banca de Qualificação do Mestrado/UnB/2008.

Quadro 5 – Subprojetos Fundamentais e Estratégicos do Oceano Verde

A realização desses subprojetos garante a possibilidade da realização dos demais projetos constituintes da rede, pois no conjunto proporciona a abertura para as diferentes áreas do conhecimento, o encontro comunitário, a compreensão dos processos, além de permitir a entrada de fluxos externos de parceria e avaliação do trabalho da escola.

Nº	Subprojetos (Atividades)	Descrição (objetivos/síntese)	Informações Complementares
01	Curso de Formação do OV*	Curso anual de formação de Agentes Ambientais para re-compor a base de trabalho do OV. (Grupos de alunos que serão dinamizadores de ações de EA na escola ao longo do ano). É realizado a partir do 2º Bimestre, sob coordenação do OV, com participação voluntária dos alunos.	As aulas são dadas por alunos mais antigos, professores, ex-alunos e parceiros externos. As aulas prevêm dinâmicas e brincadeiras, palestras, pesquisas, saídas de campo e atividades práticas coletivas. Ao final os alunos elaboram projetos e buscam parcerias internas.
02	Intervalo Cultural*	Promoção de eventos artísticos, culturais e esportivos nos intervalos das aulas. Encontro diário da comunidade escolar.	Dois intervalos de 15min ou um maior, de 30min, conforme a atividade a ser realizada. Todos os professores podem planejar os intervalos.
03	Mobilização Estudantil*	Oficina que tem por objetivo apresentar aos alunos novos, do 1º ano, as instituições escolares como forma de desvelamento das relações de poder e de mobilização para a sua participação na Gestão escolar e na política nacional. O ideal é que seja realizada no 1º Sem de cada ano para todos os alunos do 1º ano.	Principais Instituições Locais: - O Conselho Escolar - A Direção (coordenação/Orientação...) - O Grêmio - O Conselho de Classe - A APAAM - O Oceano Verde
04	Arborização e tecnologia	Trabalho orientado para a manutenção e recomposição da área verde da escola com espécies do Cerrado e frutíferas. Essa atividade vem sendo acompanhada pelo desenvolvimento de tecnologias sustentáveis aplicadas e Permacultura.	Espécies do Cerrado – Frutíferas - Ornamentais Viveiro ecológico Coletor solar e Secador de Frutas Bancos de adobe, escada de pneus.
05	Encontro de ex-alunos	Encontro anual que ocorre sempre no segundo sábado do mês de setembro. Trata-se principalmente de momento de reencontro entre professores e ex-alunos que possibilita a socialização, o acompanhamento dos egressos e a realização de parcerias com alguns ex-alunos para a realização/participação em projetos na escola.	Alunos e professores artistas voluntários fazem shows; Convidado externo fala sobre a importância do encontro, do reconhecimento e do reencontro com o outro nos nossos espaços de relacionamento; Conversas, lanche coletivo e mostra de fotos. Momento importante de feedback do trabalho realizado.
06	Oficina da palavra	Oficina semanal realizada nas reuniões gerais semanais de coordenação pedagógica da escola. Espaço aberto de manifestação do professor, que de forma voluntária se oferece para planejar e executar alguma atividade com o grupo, na abertura da primeira reunião coletiva semanal. “Cuidar do ser”	Temas livres são trazidos ao debate, algumas vezes de forma subjetiva, outras objetivas e polêmicas. (Textos prosaicos, poéticos, músicas, vídeos...). Há uma socialização das percepções, sentimentos, atividades, além do aprofundamento teórico em alguns temas e trabalhos corporais.

2. *TERRA À VISTA!* - ALGUNS ELEMENTOS CONCLUSIVOS

A experiência relatada e analisada comprova a complexidade do enraizamento desta prática nesse nível de ensino, porém, como nos esclarece Morin, complexo não significa difícil, mas entrelaçado. Menos como prescrição e mais como reflexão, a compreensão dessa complexidade nos leva a destacar que, é preciso voltar-se sobre o Ensino Médio e construir um projeto específico de Educação Ambiental que considere a cultura e a potencialidade da juventude, para a experimentação e para a ação política, orientada para uma vida/sociedade sustentável. Uma política pública de educação ambiental orientada para a educação formal nesse nível de ensino.

O século XX inaugura a emergência de uma nova orientação pública no sentido de conduzir as transformações necessárias à redução firme e constante do ritmo desse tipo insustentável de desenvolvimento, até a mudança de rumo necessária para permitir que se abram novamente perspectivas de futuro mais virtuosas para a humanidade. O MEC/MMA, órgãos gestores da política nacional de EA, precisam focar esse nível de ensino e considerá-lo formalmente em suas políticas públicas, considerando que a educação/escola ainda aparece em primeiro lugar entre as preocupações e interesses da juventude, seguido de emprego/profissão, cultura/lazer, esporte e relacionamentos amorosos (Instituto Cidadania, 2003). Mesmo considerando que apenas 48% dos jovens de 15 a 17 anos se encontram nesse nível de ensino (IPEA) é preciso considerar que o EM abriga, também, grande parcela de jovens fora da faixa etária e que representa a etapa final da educação básica necessária a uma formação global. Atualmente a política está focada na fase final do Ensino Fundamental (Com-vidas) e na juventude que já está fora da escola básica (Coletivo Jovem). Da forma como foi estruturada, exclui a escola de EM e os jovens que nela se encontram. Seguindo orientações de estudos que comprovam a potencialidade da juventude para a experimentação (FREIRE, 1997; MATURANA, 1998) é necessário conduzir essa energia para ações de cidadania orientada para a formação de valores humanos universais orientados por uma ética ecológica. A importância disso pode ser buscada na Grécia antiga:

Ninguém pode pôr em dúvida que a atenção do legislador deve estar centrada, acima de tudo, na educação da juventude; negligenciar a educação é promover grandes danos à constituição. O cidadão deveria ser educado em harmonia com a forma de governo sob a qual se vive, pois cada governo tem um caráter peculiar que o acompanha desde a sua origem e que ele preserva com o passar do tempo. O caráter democrático gera democracia, e o caráter oligárquico gera a oligarquia; e é fato que quanto mais sólido for o caráter, melhor o governo será. (ARISTÓTELES, 2007, p.267)

Este estudo, além da devolução da organização e da reflexão aos atores, para que eles tenham conhecimento mais aprofundado do conjunto de suas práticas e do seu significado teórico, que foi o objetivo central da pesquisa; propõe/sugere que eles se apropriem dessa produção e possam visualizar, a partir dela, a riqueza dos caminhos percorridos e as possibilidades de realização de objetivos mais amplos, de curto, médio e longo prazo. Dando continuidade aos processos desencadeados em direção a uma educação transformadora a partir de um saber que não seja apenas instrumental.

Nóvoa 1999, criticando o excesso de discurso e a pobreza das práticas pedagógicas em diferentes níveis chama atenção da comunidade científico-educacional para a recorrente responsabilização dos professores pelas “resistências” que opõem à razão científica tal como lhes é servida pelos investigadores; e pela desvalorização da profissão muitas vezes provocada pela “deslegitimação” dos professores como produtores de saberes e pelo investimento de novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. (p.15)

Segundo esse autor, a universidade também é uma instituição conservadora e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática e conhecimento/ação que teoricamente propõe transformar (p.15). Assim, a ligação Universidade-escola:

Leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem. (NÓVOA, 1999, p.15)

Da mesma forma que um dos professores entrevistados (P8), o autor afirma que a pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautada pelo ritmo de livros e outros materiais é a outra face do discurso científico-educacional (p.16). Para ele, a escola e os professores não podem suprir a ausência de outras instâncias sociais e familiares responsáveis pela educação assumindo responsabilidades desmedidas, porque essa ambição que se vira, freqüentemente contra eles. Assim,

É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores. (NÓVOA, 1999, p.16)

Essas considerações nos levam a concluir que é preciso considerar os conhecimentos produzidos pelos professores em suas práticas, tanto nos contextos acadêmicos quanto nos processos da sua formação continuada e de formulação das políticas públicas que serão por eles implementadas;

A EA hoje contribui para a atualização profissional orientada pela transformação. Ela mexe com valores e potenciais “adormecidos” e traz à tona a energia para a ação. Daí a importância do seu referencial, da sua conceituação, da divulgação dos documentos legais orientadores no Ensino Médio. Esta talvez esta seja a escola pública de Ensino Médio Regular mais próximo dos Órgãos Federais responsáveis pelas políticas públicas de Educação e Educação Ambiental. Se não temos acesso aos materiais teóricos e legais publicados como estarão às escolas de EM mais distantes? Não é difícil nesses tempos tecnológicos realizar um mapeamento e uma rede com as experiências que vem sendo desenvolvidas nas escolas para implementar e fortalecer estratégias de apoio, publicidade e interação entre as escolas e os professores. Isso contribuiria para a necessidade que Nóvoa destacou: consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração inter-pares (1999, p.16)

Nesse estudo verificamos, pela fala dos próprios atores/autores, que com toda a formação do grupo pesquisado, existem muitas dificuldades na realização de atividades interdisciplinares e transversais. São muitos processos formativos, cada um com seu tempo, sua metodologia, ideologia e exigências. Essa estratégia pouco tem contribuído para integração e a formação do grupo. Ao contrário, esvazia as reuniões de coordenação que poderiam ser formativas e separa ainda mais o já fragmentado currículo escolar quando exige a execução de projetos elaborados individualmente, com orientações diversas e, muitas vezes contraditórias, daquelas constantes do projeto pedagógico da escola. Assim, se vislumbra como possibilidade a introdução de processos de formação continuada em EA para o grupo e na própria escola, fundamentados em seu projeto pedagógico. Essa estratégia, que não é de difícil execução, ampliaria as possibilidades de integração e participação do grupo. Esses processos não poderiam se fortalecer sem uma política eficiente de incentivo à permanência do professor na escola, fundamentada na necessidade de envolvimento e responsabilidade comunitária. Sem esse laço de compromisso não se constrói em educação.

Todas essas considerações, retratadas na evidente desestruturação pedagógica evidenciada durante o movimento político que a escola protagonizou ao longo do ano, desembocam na necessidade da descentralização e de mudanças sistêmicas que integrem procedimentos administrativos e pedagógicos. É notória a desarticulação entre intenções pedagógicas e realidades administrativas contrárias no sistema. Nesse sentido chamo a atenção para a possibilidade da co-existência de diferentes experiências pedagógicas. A possibilidade de existência de experiências de autogestão, com eliminação gradativa da burocracia administrativa e pedagógica. Essa não seria uma

experiência pioneira, outros países, como a França, por exemplo, vêm experimentando nesse campo há algum tempo. Enquanto isso não acontece por aqui, fica a autogestão como projeto, uma luta constante.

Enfim, o estudo reforça a necessária ampliação da abertura da escola para a cultura como forma de reconhecimento e integração do jovem, no sentido de considerá-la um *ecossistema escolar*: o *oikos* da juventude, *uma casa*, que pela sua importância ecológica, como o rio e o mangue, deve ser tratada como área de proteção ambiental. Sobre esse tema específico, um capítulo especial.

3. ESCOLA: ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL - APA

Assim como a História, o próprio ser humano é uma possibilidade. Ninguém nasce bandido, ninguém nasce santo. Ninguém nasce sequer humano. (...) Somos filhos do tempo, da cultura e... dos processos educativos que as sociedades criam e recriam. Húmus que podem fecundar ou apodrecer. (ALENCAR, 2001, p.99)

Para a causa ambiental converge o interesse mundial. Trata-se de um alerta geral com as mutações do planeta, estamos todos em perigo. Essa bandeira agrega movimentos e instituições do mundo inteiro.

Com o agravamento da crise ambiental em escala planetária, novas regras estão sendo estabelecidas. A pressão internacional tem provocado reorientações significativas na área do meio ambiente no Brasil e no mundo. Aqui, essas mudanças, somadas à exigência da sociedade, provocaram um avanço considerável no que diz respeito ao zoneamento territorial e à criação de novas áreas de preservação em diferentes ecossistemas. Em 2000 foi sancionada a lei nº 9.985, que regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, e institui o novo Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC. Esse sistema define critérios para o estabelecimento e a gestão das áreas protegidas. Após a elaboração da Constituição de 88, principalmente nos últimos anos, tivemos um avanço considerável no que diz respeito à proteção da biodiversidade e de ecossistemas naturais no Brasil.

Desde as primeiras notícias, na década de 60, sobre os grandes impactos ambientais no planeta e das denúncias anunciadoras das tragédias que estavam por vir que a sociedade assistiu à criação e à estruturação de diversas organizações governamentais e não-governamentais ligadas ao meio ambiente. Muitas dessas organizações visaram à proteção da natureza entendida como proteção a animais e vegetais. Em seguida, com a ampliação da crise e a compreensão sistêmica das interações das espécies com o meio, a proteção evoluiu para os ecossistemas naturais. Assim, ao longo desses últimos quarenta anos, tivemos a criação de inúmeras áreas de proteção ambiental.

Essas ações foram importantes e produziram resultados visíveis na proteção da biodiversidade, como a preservação de espécies que estavam em extinção e a recuperação de áreas degradadas. Políticas públicas foram estruturadas para a preservação dos ecossistemas da Terra, devido ao grande avanço das formas de produção sobre as diferentes formações naturais, e a ameaça que isso representa à preservação da vida,

O ecossistema urbano é o *oikos* específico do *homo sapiens*. É nesse ecossistema que o ser humano se refugia, onde faz seu ninho e se reúne com sua espécie para se proteger do mundo natural. É aqui que ele guarda suas crias, seus filhotes, até que tenham autonomia para viverem de forma independente pela vida.

A realidade desse ecossistema urbano envolve tecidos de toda ordem em tramas que são cada vez mais complexas, onde os fios básicos às vezes se perdem num emaranhado de fios. Desse ecossistema urbano emanam ações que provocam reações muitas vezes catastróficas para o ambiente social e natural.

O homem, esse super-primata, super-mamífero (um vertebrado médio), um sobrevivente enfim, um super-vivente como assinala Morin (2005), ao mesmo tempo em que faz parte e necessita do meio ambiente para sua sobrevivência, desenvolveu a capacidade de modificá-lo de tal forma que a sua estrutura fundamental acaba se modificando e provocando reações catastróficas em diferentes níveis.

Nesse ambiente urbano, tivemos alguns avanços na preservação do patrimônio histórico cultural material e imaterial. Entretanto, a situação só não está melhor, devido à insuficiência de ações empreendidas na preservação/formação de um elemento significativo dessa rede, o animal homem, consumidor primário, secundário, predador e, em alguns casos, até mesmo decompositor, provocador, direta e indiretamente, de quase todas as degradações planetárias. Esse animal apresenta características peculiares:

O indivíduo humano, na sua autonomia mesma, é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural. Submete-se à autoridade do superego social e absorve a influência e a norma de uma cultura; vive, sem parar, na descoberta por Freud entre o superego, o id pulsional e o ego. O indivíduo encontra-se no nó das interferências da ordem biológica da pulsão e da ordem social da cultura; é o ponto do holograma que contém o todo (da espécie e da sociedade) conservando-se irredutivelmente singular. (MORIN, 2005, p.53)

Hoje, projetos ambientais ambiciosos captam milhões de recursos para a proteção da natureza, porém somente uma ínfima parte desses recursos é destinada para a educação ambiental informal ou não-formal, quase sempre um projeto pontual para constar do projeto principal, e cumprir determinação legal. O objeto desses grandes projetos é sempre uma área, um animal, uma planta, uma obra. O homem não tem sido objeto prioritário nas ações e nos investimentos.

Feitas essas considerações, volto ao campo educacional formal, foco desse trabalho. Ao contrário do setor específico de meio ambiente, não se registra avanços consideráveis no campo da educação nos últimos trinta anos. Nesse período, houve uma grande movimentação em direção à universalização do ensino básico, entretanto priorizou-se apenas o ensino fundamental, mas isso se deu em detrimento da qualidade.

O EM continua invisível. A educação não representa prioridade nos projetos governamentais. Projetos educativos seguem calendários eleitorais e não se vislumbra no horizonte alvos de curto, médio e longo prazo. Professores são tratados como funcionários públicos de segunda categoria e a mercantilização nivela o ensino por baixo.

Enquanto não se define caminhos mais seguros para a nossa co-evolução é necessário proteger a geração mais jovem. Atualmente o Ensino Fundamental praticamente universalizou-se, dos jovens de 15 a 17 anos, parcela significativa ainda se encontra nessa etapa de ensino (34%). O Ensino Médio abriga 48% e 18% dos jovens nessa faixa etária estão fora da escola. (IPEA, 2008) Assim, a sociedade precisa envidar esforços para melhorar a educação básica do cidadão, afinal, educar é fazer coincidir propósito individual e propósito social (MATURANA, 1998). É preciso transformar o círculo vicioso em um círculo virtuoso, pois esse é um ciclo dialógico, recursivo e hologramático (MORIN, 2000). É certo que o homem é um ser inacabado e sujeito de sua própria ação, de sua própria educação. Essa educação será tanto mais eficiente quanto mais cedo acontecer, portanto, temos que provocar interferências positivas em algum ponto desse anel, para tentarmos reverter essa trajetória trágica em direção a um destino melhor, mais animador. Um sistema de formação tem efeito de longa duração que não muda facilmente, então, é preciso conceber o anel reflexivo entre o biológico e o cultural para minimizar os conflitos entre a pulsão, o coração e a razão, essa relação triúnica que não obedece a uma hierarquia. (idem, p. 55)

Pensar a *escola como área de preservação ambiental* é uma forma de chamar a atenção para o significado da infância e da adolescência. É dar a elas o mesmo status de uma nascente ou de um mangue. É lembrar que o homem é um ser emocional e racional e que são as inter-relações que provocam a evolução da espécie.

Resgatar o humano da humanidade é reconhecer a importância desse animal na cadeia ecológica e de suas características singulares em relação aos demais animais do planeta. É lembrar que a sua potencialidade tanto pode ser destrutiva, quanto regenerativa, vide tantas espécies que já foram extintas e as tantas que foram salvas desse destino trágico.

Como subsistema de uma organização sistêmica maior, a proteção da escola não pode ser uma ação isolada. Seguindo orientações do SNUC, ela deve estar ligada à proteção de uma *área de amortecimento* e de *corredores ecológicos*. Assim, *áreas-núcleo* de preservação estariam protegidas por *zonas de transição* ocupadas, planejadas e manejadas em bases sustentáveis, ligadas a outros sistemas representativos por meio de corredores ecológicos. O *plano de manejo* das unidades de conservação de proteção integral deve ser elaborado por equipes técnicas com a participação social na criação e

gestão, pois é um instrumento que deve ser respeitado. Nele são proibidas quaisquer alterações, atividades ou modalidades de utilização em desacordo com os seus objetivos e seus regulamentos. Ele deve abranger a área da unidade de conservação, sua zona de amortecimento e os corredores ecológicos, incluindo medidas com o fim de promover sua integração à vida econômica e social das comunidades vizinhas. Toda e qualquer interferência deve ser precedida de licenciamento/EIA/RIMA.

O documento também orienta que a gestão deverá ser feita de forma integrada e participativa, quando existir um conjunto de unidades de conservação de categorias diferentes ou não, próximas, justapostas ou sobrepostas; e outras áreas protegidas, públicas ou privadas, constituindo um mosaico, considerando-se os seus distintos objetivos de conservação, de forma a compatibilizar a presença da biodiversidade, a valorização da sociodiversidade e o desenvolvimento sustentável no contexto regional. Uma forma de gestão integrada do conjunto das unidades. A catalogação da biodiversidade e a identificação de espécies ameaçadas de extinção seria uma atividade emergencial e se daria concomitantemente à gestão. (BRASIL, 2000)

É importante que áreas significativas sejam preservadas para que a riqueza sócio-bio-cultural não se perca sob o desenvolvimento.

Nesse sentido, é necessário transformar urgentemente a escola numa área de proteção ambiental. Isso significa considerá-la um ecossistema educativo/educador. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP), como um Plano de Manejo passa a ter efeito de lei e não poderá ser violado, ao contrário, deve orientar todo o trabalho pedagógico da escola, todos os espaços educativos da escola, até mesmo a cantina, o pátio, a entrada e a saída. Não se pode conceber diretores e professores que não o conheçam, nem um plano completamente diferente a cada período eleitoral. Nele, além das metas educativas, deve constar o plano de ações ambientais, a Agenda 21 da escola, que estabelecerá metas, responsabilidades e prazos para a solução de problemas ambientais locais.

A comunidade vizinha, área de amortecimento da APA Escola, é uma área de transição cuja ocupação deve ser regulamentada por normas específicas, que podem ser construídas conjuntamente. O trabalho pedagógico da escola deve se estender por essa área. Pensando nos aspectos naturais e culturais (tecnológicos, sociais, políticos, prosaicos e poéticos), para onde conduzirão os corredores ecológicos? A outros sistemas educativos: as escolas, as universidades, os cinemas, os museus, os teatros, as exposições, os fóruns deliberativos da cidade, os parques, zoos, jardim botânico, shows, conferências temáticas afins... Periodicamente, com passe livre e entrada franca.

Nesse ecossistema educador, a infância é como a nascente de um rio, local alegre, misterioso, importante e frágil que garante a manutenção da maior riqueza do planeta e fonte elementar de toda a vida, a água. Proteger a nascente é tarefa primeira para a existência do rio, é preciso conservar a sua natureza. Porém, muitos não compreendem a natureza do rio. Riobaldo vem lembrar: *O rio não quer ir a nenhuma parte, ele quer é chegar a ser mais largo e mais fundo.* (GUIMARÃES ROSA, 2001. p. 450).

Dando prosseguimento à metáfora do Oceano Verde e a esse mergulho experiencial, quero relacionar à fase final da educação básica, o EM, os jovens adolescentes, a outra importante unidade de conservação do planeta: o mangue, porque o mangue é rio e é mar.

A juventude é, ao mesmo tempo, a água que desce escorrendo pela encosta íngreme e a que flui tranquilamente num regatinho da planície. A juventude é o estuário, o final do curso do rio, seu encontro com o mar, o mangue. Cada mangue revela uma forma diferente, porque é inundado de forma diferente pela maré que o envolve. O choque sempre renova e provoca mudanças. É preciso conservar o mangue. Todo sistema é conservador naquilo que lhe é constitutivo, ou se desintegra. (MATURANA, 1998, p.30).

O homem é social e biológico, é terra e água, nascente e rio, mangue e mar. A juventude é mangue por que está sujeita as movimentações da maré, transborda suas margens e mantém o fluxo energético da espécie, que provoca transformações. Recordando trecho do Manifesto Manguebeat onde se define o conceito *mangue*:

Estuário – Parte terminal de um rio ou lagoa. Porção de rio com água salobra. Em suas margens se encontram os manguezais, comunidades de plantas tropicais ou subtropicais inundadas pelos movimentos dos mares. Pela troca de matéria orgânica entre a água doce e a água salgada, os mangues estão entre os ecossistemas mais produtivos do mundo. Estima-se que duas mil espécies de microorganismos e animais vertebrados e invertebrados estejam associados à vegetação do mangue. Os estuários fornecem áreas de desova e criação para dois terços da produção anual de pescados do mundo inteiro. Pelo menos oitenta espécies comercialmente importantes dependem dos alagadiços costeiros. Não é por acaso que os mangues são considerados *um elo básico da cadeia alimentar marinha.* (...) para os cientistas os mangues são tidos como os *símbolos de fertilidade, diversidade e riqueza.* (MANIFESTO DO MANGUEBEAT, 1994)

É na juventude que se dá o ponto de encontro entre a utopia e a realidade. Algumas vezes esse encontro é calmo, formando o mangue, em outras se choca de forma estrondosa com o mar, formando a pororoca. Tanto um quanto o outro demonstram a energia vital de um encontro que precisa se realizar para dar curso à

trajetória da vida. A troca de matéria orgânica entre a água doce e a água salgada é o que determina a produtividade, a fertilidade e a diversidade. À escola de EM cabe conduzir surfistas e caranguejos com cérebro (JOSUÉ DE CASTRO E CHICO SCIENCE), pois a qualidade da vida está relacionada a esta passagem.

O Oceano Verde é um desafio, uma forma de surfar na pororoca, transformando o impacto em atividade lúdica, a transformação em prazer, a integração em meta. É mediador, é educador “passeur” de sentido (BARBIER, 2000), é estratégia de educação ambiental no mangue.

Não se pode construir um alicerce verdadeiramente sólido represando o rio e aterrando o mangue. Inspirada no Manifesto do Manguebeat (1994): *para não afundar na depressão crônica que paralisa os cidadãos, há necessidade de um choque rápido para desobstruir as veias, devolver o ânimo, deslobotomizar e recarregar as baterias. Para isso, basta injetar um pouco da energia na lama e estimular o que ainda resta de fertilidade ao invés de matar os rios e aterrar os estuários. O objetivo é engendrar um "circuito energético", capaz de conectar as boas vibrações dos mangues, articulado em rede, num núcleo de cultura, ciência, poesia, afetividade, pesquisa e produção de idéias. Esse núcleo pode e precisa ser a escola. Assim,*

O rio se perde no mar para descobrir sua identidade definitiva, juntar-se a uma infinidade de gotas d'água, diluir o ego e descobrir-se memória do futuro, no eterno ir e vir das águas entre o céu e a terra. (CATALÃO, 2007)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, Miriam. *Ensino Médio: múltiplas vozes* /Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662p.
- ALENCAR, C. e GENTILLI, P. *Educar na Esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: ed. Vozes, 2001.
- ALVES, R. A. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 12ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 9)
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 68p. (série pesquisa v. 13).
- ARDOINO, J. *Para uma pedagogia socialista*. Brasília: PLANO Editora, 2003. 132p.
- ARISTÓTELES. *Política*. Texto integral. Tradução Pedro Constantin Tolens. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2007.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília : Plano Editora, 2002.
- BARBIER, R. *O Educador como "passeur" de sentido* - Université Paris VIII – Saint Denis. Tradução: David André Ringoir - Revisão da tradução: Hélène Leblanc 1999/2000.
- BARBOSA J G. (coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. 204p.
- BARBOSA, M. *Antropologia complexa do processo educativo*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- BIZERRIL, M. X. A. e FARIA, D. S. *Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental* Rev. bras. Est. pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001. Disponível em:
- BOFF, L. *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. Vozes: Petrópolis/RJ, 1999, p.82.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Cidade do Porto - Portugal: Porto editora, 1991
- BRANDÃO, C. R. *Humanizar é educar- o desafio de formar pessoas através da educação*. Escritos abreviados. Série cultura/educação – 3. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pde/texto_humanizar.pdf Acesso em: 13 dez 2008.
- BRANDÃO, C. R. *Flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)
- BOURDIEU, Pierre. *O habitus e o espaço dos estilos de vida*. In: _____. *A distinção. Crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007, p. 162-211.
- CAPRA, F. *A Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução: Newton Roberval Eicheberg; São Paulo: Editora CULTRIX, 1996.

- CAPRA, F. *As conexões ocultas: ciências para uma vida sustentável*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora CULTRIX, 2002.
- CARVALHO, I.C.M. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. – 2.ed. – Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2002.
- CARVALHO, I.C.M. *Ambientalismo e juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea*. Em: *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. Regina Novaes e Paulo Vanucchi. – São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. 53-74
- CARVALHO, I.C.M. *Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASTORIADIS, C. *As Encruzilhadas do Labirinto II – Domínios do homem*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CASTORIADIS, C. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. DP&A, Rio de Janeiro. 1999. 302 p.
- CATALÃO, V.L e Rodrigues, M. R. (orgs) *Água como matriz ecopedagógica*. Brasília: Edição do autor, 2006.
- CHIUVITE, T. B. S. *Resumão Jurídico / Direito Ambiental*. n.17. São Paulo: editora BF&A, 2007.
- COHN, A. *O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude?* Em: *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. Regina Novaes e Paulo Vanucchi. – São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. 160-179
- CÓRDOVA, R. A. *Instituição, educação e autonomia: na obra de Castoriadis*. Brasília: Editora Plano. 2004.
- CÓRDOVA, R. A. *Escola: Espaço de ecologia humana privilegiado*. UnB / Brasília, 2008.
- CÓRDOVA, R. A. *Pedagogia como Práxis: Multirreferencialidade e Complexidade*. *Revista de Pedagogia*. UnB, ano 3, n. 6 2002. — Disponível em: http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/06/artigos/rp_num06_art09.pdf. Acesso em 15 out 2008.
- CÓRDOVA, R. A. *Pedagogia e Psicologia segundo Jean Piaget / Escola tradicional e escola ativa: heteronomia e auto-governo*. UnB / Brasília, 2008.
- CORTELLA, M. S. *Da eterna procura às salas de aula*. *Revista Filosofia, ciência e vida*, ano I, nº03, p. 6 a 10).
- COSTA, L. B. da. e TRAJBER, Raquel (orgs) *Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais audiovisuais*. São Paulo : Peirópolis : Instituto Ecoar para a cidadania. 2001.
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.- Petrópolis - RJ : Vozes, 1995,- (Ciências sociais da educação)
- CRUZ, T. R. *Uma experiência de educação interrompida: CIEM-UnB*. Brasília: Plano Editora, 2001. 297p.
- DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. *Educação & Sociedade*, out. 2007, vol.28, no.100, p.1105-1128. ISSN 0101-7330.
- DAYRELL, Juarez. *Um olhar sobre a juventude*. In: _____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 21-44.
- FERNANDES, B. M. e GONÇALVES, C.W.P. *Josué de Castro: vida e obra*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2000.

- FORACCHI, Marialice, A participação dos excluídos. São Paulo: Hucitec. 1982.
- FORACCHI, Marialice. A juventude na sociedade moderna. *São Paulo: Cia Pioneira (Editora da USP)*, 1972.
- FORACCHI, Marialice, O estudante e a transformação da sociedade brasileira. São Paulo: Cia Ed. Nacional. 1977.
- FOUMIER, M. Lycées autogérés. Um enseignement résolument alternatif. Enseigner. L'invention au quotidien. Mensuel N° 192 – avril 2008.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacyr Gadotti e Lilian Lopes Martin. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981 – (Coleção Educação e Mudança)
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- FREITAS, F. F. B. Temas transversais e sua viabilidade: questões de currículo e contextos do trabalho docente. Campina Grande: UFCG, dez. 2001. Disponível em: http://www.ufpb.br/cdh/seminario_contribui/t18.pdf Acesso em: 08 dez 2008
- GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo : Peirópolis, 2000. – (Série Brasil cidadão)
- GALIAZZI, M. C., FREITAS, J.V. (orgs) *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. – 2ª ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2007.
- GONZALES R. F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*; (trad. Marcel Aristides Ferrada Silva). – São Paulo; Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GROPPO, Luis Antonio. *Juventude: Ensaio sobre sociologia e história*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000, p. 7-27.
- GRÜN, M. Em busca da dimensão ética da educação ambiental. Campinas - SP: Papyrus, 2007. – (Papyrus Educação)
- GUIMARÃES, M. *Educação Ambiental, no consenso um embate?* Campinas – SP: Papyrus, 2000.
- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas – SP: Papyrus, 2004.
- GUIMARÃES, M. *Caminhos da EA, da forma à ação*. Campinas – SP: Papyrus, 2006. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pde/texto_humanizar.pdf acesso em 24 mar 2008.
- LAPASSADE, G. As microsociologias. Tradução de Lucie Didio – Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 160p.
- LAYRARGUES, P.P. *A crise ambiental e suas implicações na educação*. Texto apresentado no IX Curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental. IBAMA. Teresópolis, 2001.
- LAYRARGUES, P.P (Coord.) *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p.65-83.
- LEFF, E. (coord.) *A complexidade ambiental*; tradução de Eliete Wolff. – São Paulo: Cortez, 2003.
- LEFF, E. *As aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo dos saberes*; tradução de Glória Maria Vargas. - Rio de Janeiro : Garamond, 2004.

- LEME, T. N. Conhecimentos práticos dos professores: um caminho para a educação ambiental na escola. In GUIMARÃES, M. *Caminhos da EA, da forma à ação*. Campinas – SP: Papirus, 2006.
- LIMAVERDE P. N. e LIMAVERDE F. *Da grade curricular à teia transdisciplinar*. Escola TIC TIC TAC, Rio de Janeiro, Brasil. In Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação / direção Saturnino de La Torre: coord. Maria Antônia Pujol, M. Cândida Moraes; [tradução Suzana Vidigal]. – 1. Ed. – São Paulo: TRIOM, 2008.
- LOUREIRO, C. F. B. (org.) *Cidadania e meio ambiente*. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003. (Construindo os recursos do amanhã v.1)
- LOUREIRO, C. F. B. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Quarter, 2006.
- LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, Philippe P. e CASTRO, Ronaldo S. (orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. Rio de Janeiro: Quarter, 2ªEd. 2006.
- LOUREIRO, C. F. B. e COSSÍO, M. F. B.. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/arquivos/educacao_ambiental/o_que_fazem_as_e_scolas.pdf Acesso em 21/fev/2009
- LUZZI, D. *A “ambientação” da educação formal. Um diálogo aberto na complexidade do campo educativo*. In: LEFF, Enrique. (coord.) *A complexidade ambiental*; tradução de Eliete Wolff. – São Paulo: Cortez, 2003. p. 178-216.
- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. – Brasília: Líber Livro Editora, 2006. 179p. (série pesquisa v. 15)
- MADEIRA, Felícia R. Educação e desigualdade no tempo da juventude. In: Camarano, Ana Amélia (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA, 2006 (cap. 5), p. 139-169 [disponível para download no site do IPEA: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/transicaovidaadulto/capitulo%205_educacao.pdf].
- MARGULIS, Mario. Juventud: uma aproximación conceptual. In; Burak, solum D. (org.). *Adolescencia y Juventud em América Latina*. Costa Rica: LUR, 2001, p. 41-56.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998. 98p.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Org e Trad. Cristina Magro, Vitor Paredes Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 203 p.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*; tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98p.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Org e Trad. Cristina Magro, Vitor Paredes Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 203 p.
- MEC/SEF (Secretaria de Educação Fundamental/MEC) Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.
- MEC/SEMTEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, v. 5-6, p. 3-14, 1997.
- MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos - Redes de jovens e participação política . *Tempo Social* Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N ° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N ° 6

- MORIN, E. *Paradigma Perdido: a natureza humana*. Trad. Hermano Neves, 5ª ed. Publicações Europa América, -----, 1973.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 128p.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa - Porto Alegre : Sulina, 2005, 120p.
- MORIN, E. *O Método 5 – a humanidade da humanidade – a identidade humana*. 3ª Edição. Sulina, Porto Alegre. 2005b. 312 p.
- MORIN, E. *Os sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 10ª Edição. São Paulo. Cortez. Brasília, DF. UNESCO. 2005 c. 118 p.
- MORIN, E. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana / elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emílio Roger Ciurana, Raul Domindo Motta ; tradução Sandra Trabuco Venezuela. – 2.ed.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2007.*
- MORIN, E. e KERN, A.B. *Terra Pátria*. Traduzido do francês por Paulo Azevedo Neves da Silva. 5. ed. – Porto Alegre : Sulina. 2005. 181p.
- MORIN, E. & LE MOIGNE, J.L., *A inteligência da complexidade*. São Paulo. Petrópolis. 2000.
- NERCOLINI, M. J. *Manguebeat e a construção da cultura em rede*. Revista Ciberlegenda/UFF - Ano 10 - número 20 - junho/2008 Disponível em: <http://www.uff.br/ciberlegenda/artigomarildo.pdf> Acesso em: 16/mar/2009.
- NICOLESCU, B e al. *Educação e transdisciplinaridade*. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. Editora: Porto Editora : Porto – Portugal, 1999.
- NÓVOA, A. *Os professores na Virada do milênio: do excesso de discurso à pobreza das práticas*. Universidade de Lisboa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999b.
- NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). *Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2004.
- PAIS, José Machado. A transição dos jovens para a vida adulta. In: _____. *Culturas Juvenís*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993, p. 21-36.
- PAIS, José Machado. Dos relatos aos conteúdos de vida. In: _____. *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Ambar, 2005, 3ª edição, p. 107-127.
- PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural, In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 5-6: Juventude e Contemporaneidade, SP: Anped, p. 15-24, maio-dezembro 1997.
- RODRIGUES, M. L., LIMENA, M.M.C. (orgs.). *Metodologias multidimensionais em ciências Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- ROSA, J. G. R. *Grande sertão: veredas – 19 ed*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 624p.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. 4ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2000. 236p.
- SANTOS. B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SARAIVA, José Eduardo Menescal. Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: a produção da subjetividade na cultura do consumo. In SOUZA, Solange J. (org) Subjetividade em questão. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

SATO, M. *Educação Ambiental*. São Carlos; Editora RIMA, 2004.

SATO, M. e CARVALHO, I.C.M. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. SATO, M. e CARVALHO, I.C.M. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHUMACHER, E.F. *O Negócio é ser pequeno (Small is beautiful)*. Trad. Otávio Alves Velho – São Paulo Círculo do Livro, 1973.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: Abramo, H.; Branco, P.P.M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SPOSITO, M.P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/06_artigo_sposito_galvao.pdf]. Acesso em: 02 out 2008.

SPOSITO, Marília. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 73-94, 2000 Disponível em:[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_06_MARILIA_PONTES_SP_OSITO.pdf]. Acesso em 14 nov. 2008.

VALVERDE, Danielle O. Para além do Ensino Médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do (a) jovem negro (a) na educação. 2008. 0 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília.

VOLTAIRE. Cândido ou o oprimido. Trad. Antônio Geraldo da Silva. São Paulo – SP: Editora Escala. s/d (Col. Grandes obras do pensamento universal, n.17).

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim na análise das relações entre educação e trabalho. Anais do 29º Encontro Anual da ANPOCS. São Paulo: ANPOCS, 2005. p. 1-16.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, 2005.

WELLER, Wivian. Karl Mannheim: Um Pioneiro da Sociologia da Juventude. Texto apresentado no Congresso da SBS maio- junho/2007, UFPE, Recife (PE) Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT26%20Sociologia%20da%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Juventude/GT26_SBS2007_PAPER_WIVIANWELLER_VF%5B1%5D.pdf Acesso em 15 dez 2008.

WELLER, Wivian. O hip hop como possibilidade de inclusão e de enfrentamento da discriminação e da segregação na periferia de São Paulo. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 40, p. 103-115, 2004.

WELLER, Wivian; NUNES, Brasilmar Ferreira. A juventude no contexto social contemporâneo. *Estudos de Sociologia*. Recife, v. 9, n. 2, p. 43-57, 2003 [publicado em 2006].

UNESCO (org.). Políticas públicas de/para/com juventudes. Brasília, UNESCO, 2004.

UNESCO, MEC, ANPEd. Juventude e Contemporaneidade. – Brasília : 2007.284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

UNESCO. Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades. Brasília: UNESCO, 2003, p. 94 – (Cadernos UNESCO. Série Educação; 9).

DISSERTAÇÕES

EVARISTO, Clerton Oliveira. Gestão, autonomia e projeto na escola pública: de grupo-objeto a grupo-sujeito? Brasília, UnB – 2002

CARVALHO, Clélia Silveira de. Contextos escolares não convencionais: o significado pedagógico de oficinas e salas ambiente. Brasília, UnB – 1999.

DUTRA, Mara Rejane Osório - Professores e educação ambiental: uma relação produtiva – PELOTAS, 2005 Disponível em:
http://www.ufmt.br/gpea/pub/mara_disserta%E7%E3o_final_2.pdf Acesso em jan 2009

LELES, Maura da Aparecida. A participação do estudante na gestão da escola. Brasília / UnB, 2007

LIMA, Josciane de Jesus. Temática ambiental no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Luiz Viana Filho, em Jequié – Bahia./ Rio de Janeiro, 2008 Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp067547.pdf> Acesso em: 2 mar 2009

MENDONÇA, Patrícia Ramos. Educação ambiental como política pública: avaliação dos parâmetros em ação meio ambiente na escola. 2004. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Ambiental) – Universidade de Brasília/Centro de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: http://rebea.org.br/acoes/tecendo/ponto_007.pdf Acesso em: ago 2007

OLIVEIRA, Adriano Machado. *Jovens e Adolescentes no Ensino Médio: Sintomas de uma Sistemática Desvalorização das Culturas Juvenis*. Santa Maria, RS, Brasil 2008 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp052459.pdf>

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. Gestão democrática e exclusão escolar: reflexos de uma política pública. Brasília, UnB/2002.

PALADINI, Jaime. *A educação ambiental no ensino médio: sua influência na formação das novas gerações* Caderno de Pesquisa Sér. Biologia, Santa Cruz do Sul, Vo. 15, No. 2, Jul/Dec. 2003, pp. 13-13 Disponível em: <http://www.bioline.org.br/request?cp03006> Acesso em: dez 2007

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS⁵⁰

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9394.pdf>

_____. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM

http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/carta_terra.doc

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA.

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>

_____. LEI Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.lei.adv.br/6938-81.htm>

_____. LEI No 9.985, de 18 de julho de 2000. SNUC - Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza.

<http://www.mma.gov.br/estruturas/revizee/legislacao/19legislacao18122008092900.pdf>

LEI Nº 3.833, de 27 de março de 2006 / DODF de 04.04.2006. Política de Educação Ambiental do Distrito Federal.

http://sileg.sga.df.gov.br/default.asp?arquivo=http%3A//sileg.sga.df.gov.br/legislacao/distrital/leisordi/leiord2006/lei_ord_3833_06.htm

Programa Nacional de EA – ProNEA 3ª Edição

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>

Formando Com-vida: comissão de meio ambiente na escola

http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/arquivos/com_vida.pdf

Coletivos Jovens de Meio Ambiente: Manual de Orientação

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/cjs.pdf>

Programa Juventude e Meio Ambiente / Série Documentos Técnicos, nº 9

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/dt9.pdf>

Tratado de Educação Ambiental para Soc. Sustentáveis e Responsabilidade Global

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>

A Carta da Terra

http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/carta_terra.doc

⁵⁰ Acessos freqüentes ao longo do ano de 2008 e no primeiro trimestre de 2009.

Apêndices

A	- Quadro 6 - Dados Gerais dos professores pesquisados
B	- Quadro 7 - Subprojetos do Oceano Verde – Breve descrição
C	- Quadro 8 - Oficinas e projetos da Parte Diversificada – PD /2008
D	- Temas dos trabalhos da Feira de Ciências - 05/12/2008
E	- Questões que permearam as entrevistas
F	- Folha de Relato pessoal e dados gerais
G	- Fotos-Negociações políticas durante o movimento
H	- Fotos-Movimento político – atos públicos
I	- Fotos-Curso de formação Oceano Verde
J	- Fotos-Atividades ambientais 1
L	- Fotos-Atividades ambientais 2
M	- Fotos-Atividades ambientais 3

APÊNDICE A – Quadro 6 - DADOS GERAIS DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS / Situação em 2008

ID	Nome	Idade	Graduação	Pós Graduação	Formação em EA?		Qual ?	Atuação:	Tempo na SEDF	Tempo No CEAN	Funções exercidas na escola:	Sempre atuou no E.Médio?	
					SIM	NÃO						SIM	NÃO
P1	Aurora Pereira	51	Letras	Administração Escolar		X	—	Diretora	24 anos	8 anos	Professora Port.; Coord. pedagógica; Vice-diretora; Diretora.		X
P2	Andréa Calheiros	42	Artes Plásticas	Especialização em Folclore Brasileiro	X		EAPE- Of. Cerrado Escola da Natureza. Design/ Permacultura Bioconstrução - IPEC	Prof. de Artes	18 anos	15 anos	Professora de Artes.	X	
P3	Luciana de Faria Leite	36	Pedagogia Orientação	Psicologia Social; Coordenador de grupo operativo.	X		Disciplina Optativa na Graduação – UnB; Curso Extensão / 96; Congresso Seminário	Supervisora Pedagógica	11 anos	7 anos	Orient. Educ. – 06; Sup. Pedag. – 01/a; Cons. Escolar – 03g; APAAM - 01 gestão.		X
P4	João Sebastião Domiciano	55	Biologia	Especialização em saúde pública		X	—	Prof. LabBIO	27 anos	20 anos	Prof. Biologia Vice-Diretor; Prof. LabBIO	X	
P5	Clerton Evaristo	46	Geografia	Mestrado Educação Gestão		X	—	Prof. LabINFO.	19 anos	10 anos	Professor Geografia; Diretor; Prof. LabINFO.		X
P6	Valmir Amorim	49	Geografia	—		X	—	Prof. LabINFO. Sup. Adm. Dir.	26 anos	18 anos	Professor; Diretor e Vice-; Prof. LabINFO; Sup. Administrativo		X
P7	Domitila Coelho	52	Pedagogia	Orientação Gestão		X	----	Orientadora	17 anos	14 anos	Orientadora	X	
P8	Peter	49	Física	Msc Sis. Mecatron. Doutorando em Eng. mecânica – UnB;	X		IBAMA – Agentes Ambientais volunt.	Prof. LabFÍSICA	18 anos	4 anos	Professor de Física; Prof. LabFÍSICA		X
P9	Stela Carmona	48	Comunicação; Artes Plásticas	Mestrado UnB e; Doutoranda em Educação Tec.- UnB				Prof. LabINFO	25 anos	17 anos	Professor Geometria; Prof. Artes; Prof. do LabINFO.	X	
ED1	Jovandir Andrade	50	História	Esp. Adm. Escolar e Gestão		X	—	Ex-Diretor	20 anos	6 anos	Prof. História; Diretor		X
C1	Ana Palmira		Biologia	Especialização; Mestrado Botânica.	X		Vários	Aposentada; Consultora em EA e Botânica.	25 anos	15 anos	Professora Biologia; Prof. LabBIO; Coordenadora do OV		
C2	Muna Ahmad	44	Artes Cênicas	----	X		Extensão-UnB Pedagogia Social Trilha da Vida MMA	EA – Águas Emendadas	16 anos	2 anos	Professora de Artes; Coordenadora do OV		X

APÊNDICE - B Quadro 7 - OCEANO VERDE – Organização e descrição dos subprojetos e atividades

Identificado como eixo pedagógico da escola, este projeto tem como principal objetivo reconhecer a educação ambiental como parte de uma ação pedagógica de caráter interdisciplinar, capaz de reunir as diversas áreas de conhecimento. Sua maior característica é o foco na ecologia humana e ambiental direcionada para a formação de uma comunidade integrada e participativa, capaz de promover a intervenção local sem, no entanto, perder de vista a sua relação com as questões ecológicas de ordem global.

Subprojetos	Descrição (objetivos/síntese)	Informações Complementares
1. Curso de Formação do OV*	Curso anual de formação de Agentes Ambientais para recompor a base de trabalho do OV. (Grupos de alunos que serão “catalisadores” de ações de EA na escola ao longo do ano) É realizado no 2ºBim, sob coordenação do OV, com participação voluntária dos alunos.	As aulas são dadas por alunos do OV, professores, ex-alunos e parceiros externos. (Sítio Alegria*- Rio Aberto*) As aulas prevêem dinâmicas e brincadeiras, palestras, pesquisas, saídas de campo e ativ. práticas. coletivas. Ao final os alunos elaboram projetos e buscam parcerias internas.
2. Mobilização Estudantil*	Oficina que tem por objetivo apresentar aos alunos novos, do 1º ano, as instituições escolares como forma de desvelamento das relações de poder e de mobilização para a sua participação na Gestão escolar e na política nacional. Realizado no 1º Sem. Em 2007 e 2008 foram realizadas oficinas de protagonismo juvenil por meio de uma parceria com o INESC*	O Conselho Escolar A Direção (coordenação e Orientação) O Grêmio O Conselho de Classe A APAAM O Oceano Verde
3. Encontro de ex-alunos –	Encontro anual que ocorre sempre no segundo sábado do mês de setembro. Trata-se principalmente de momento de reencontro entre professores e ex-alunos, mas também possibilita o acompanhamento de egressos, a realização de parcerias com alguns ex-alunos para viabilizar sua participação em projetos na escola.	Alunos e professores artistas voluntários fazem shows; um convidado externo fala sobre a importância do encontro, do reconhecimento e do reencontro com o outro nos nossos espaços de relacionamento. Conversas, lanche coletivo e mostra de fotos fazem a festa. Momento importante de feedback do trabalho realizado.
4. Intervalo Cultural*	Promoção de pequenos eventos artísticos, culturais e esportivos nos intervalos das aulas.	Dois intervalos de 15min ou um maior, de 30min, conforme a atividade a ser realizada.
5. Mostra de vídeos ambientais	Atividade realizada nas aulas, na sala do OV/Multiuso nos intervalos, em salas e em eventos externos.	O OV e a videoteca da escola possuem uma coleção de vídeos para a discussão dos principais temas ambientais (naturais, sociais, econômicos, políticos e psíquicos)
6. Interferência no espaço	Realização de atividades que visam melhorar os espaços de convivência em sua forma física e estética.	Pinturas / instalações e mosaicos Ambientalização de espaços Grafiteagem - (A Palavra na Parede*)
7. Escritores e escritores –	Projeto interdisciplinar da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e da Parte Diversificada. Obj. desenvolver o gosto e o hábito pela leitura, conhecer a vida e a obra de escritores da literatura brasileira, bem como estimular os estudantes a produzirem os seus próprios textos literários, busca desmistificar a escrita criativa. <ul style="list-style-type: none"> ➢ 2006 - Mário Quintana, ➢ 2007 - Clarice Lispector, ➢ 2008 - Guimarães Rosa 	O produto dessa oficina é uma coletânea de textos publicados e apresentados em recitais nos diversos espaços culturais do Distrito Federal. Em 2007 foi publicado o livro “Fala, CEAN!”; em 2009 o livro será em conjunto com os alunos da Escola Estadual Comendador Murta, Itinga – MG, (escola-irmã).

8.Rádio CEAN –	Espaço de comunicação entre alunos e destes com a comunidade escolar. Obj. informar, divulgar eventos, integrar e entreter o público local com apresentações músico-literárias.	A Rádio CEAN integra as atividades do intervalo cultural e, atualmente, vai ao ar duas vezes por semana. (seu funcionamento depende das condições dos equipamentos técnicos)
9.Oficina de Vídeo	Produção de mídias sobre diferentes temas e registros das atividades	Oficinas no LABINFO e, Atividades regulares dos alunos do OV/Artes Visuais
10.Jornal do CEAN –	Meio de comunicação que possibilita aos estudantes a expressão de suas idéias e expectativas de forma democrática e responsável. Tentativa de organização dos diferentes trabalhos envolvendo mídias que se desenvolvem na escola. Forma de registro periódico das atividades desenvolvidas	Execução do Labinfo integrado a disciplina de Artes. * A impressão só foi possível em momentos críticos, com apoio de instituições parceiras. A escola ainda não conseguiu editar um jornal periódico devido ao custo gráfico. As experiências se dão no espaço virtual.
11.Oficina de Comunicação	Utilização da tecnologia para a informação e a integração da comunidade escolar e dos seus diferentes projetos pedagógicos. Projeto dos LABINFOS. Produção realizada por meio da integração das tecnologias de uso cotidiano dos alunos (Celulares-Câmeras-Computadores)	A Folha Verde – Jornal do OV Correio Verde (correio elegante local) Mural Informativo do OV E-mail/Groups/Blog/Site Exposições Apresentações pedagógicas em mídias Campanhas ambientais
12.Gincana Cultural	Realização de diferentes atividades culturais no período que vai do aniversário do CEAN (3/5) até a Festa Junina. As tarefas são realizadas pelas turmas da escola e apresentadas periodicamente nos intervalos culturais.	A gincana organiza, realiza, desmonta e reorganiza o espaço da escola após a Festa. Normalmente no dia seguinte é realizado um grande mutirão de limpeza. A turma mais participante comemora com um passeio de integração.
13.Festa junina –	Momento de lazer, socialização da comunidade escolar com a vizinhança. Possibilita a realização de trabalho coletivo e ações cooperativas, capaz de envolver todos os segmentos da comunidade escolar.	Acontece no início do mês de julho e é antecedida por atividades pedagógicas e campanhas de arrecadação através da Gincana Cultural.
14.LUAU –	Momento de celebração, lazer, integração e socialização. Realizado ao final do turno vespertino até as 21 horas, no início da fase da lua cheia, contempla atividades ligada à música e à poesia.	Esta atividade de contemplação é acompanhada de fogueira, danças, lanche e música popular.
15.Reflorestamento / Arborização	Trabalho orientado para a manutenção e recomposição da área verde da escola com espécies do Cerrado e frutíferas. Essa atividade vem sendo acompanhada pelo desenvolvimento de tecnologias sustentáveis aplicadas.	Espécies do Cerrado-Frutíferas-Ornamentais Viveiro ecológico Coletor solar e Secador de Frutas Em 2008 foi realizada em parceria com a IESAMBI*
16.Encantadores de Jardins	Oficina prática de jardinagem. Proporciona uma ligação estético-natural e social, além da utilização de ferramentas e do reconhecimento da importância do trabalho humano na organização do espaço.	As atividades são realizadas nos dois jardins internos entre os corredores das salas.
17.Horta Medicinal	Canteiro em forma de mandala com algumas espécies de plantas com propriedades medicinais como: hortelã, boldo, alfavaca, cidreira, capim-limão, alecrim...	Ervas características da cultura popular que são usadas para alívio de dores comuns do dia a dia. Proporciona reconhecimento e a valorização do conhecimento popular.

18.Mutirões de Limpeza	Reuniões coletivas de trabalho para a limpeza e a organização dos espaços de convivência da escola.	É realizado periodicamente de forma parcial ou geral.
19.Enxadoterapia	Encontro de trabalho coletivo na área verde da escola com limpeza, poda, plantio, organização de jardim, lanche coletivo,	Realizado no final de semana proporciona um momento de terapia e descontração na relação com a natureza.
20.Oficinas dos 3Rs - Reduzir/Reutilizar/Reciclar	Vivenciando a sustentabilidade por meio da realização de atividades focadas na alteração de hábitos de consumo insustentáveis por meio da prática dos	Separação e comercialização de resíduos sólidos (lixo) Compostagem Reaproveitamento de materiais Customização de roupas Feiras de trocas / Bazar*
21.Oficinas de Produção de Materiais	Produção de materiais para a realização das atividades do grupo	Exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Sacos de lixo para carros - Lixeiras para as salas - Papel / Marcador de livros - Banner / Adesivos - Camisetas - Papel / Cartazes / Folders
22.Permacultura	Tecnologias sustentáveis aplicada as necessidades cotidianas Em 2008 se deu de forma articulada com a oficina de arborização.	Bancos alternativos Círculo de Bananeiras Associação de espécies Escada de pneus
23.Uma escola que pensa	Este projeto foi pensado para publicizar o pensamento da escola para a comunidade do entorno. Duas vezes por ano ocupávamos os Out Doors instalados na escola para a divulgação de idéias do interesse da comunidade escolar.	Fizemos diversas reuniões e estabelecemos diferentes contratos de restrição para as empresas proprietárias, mas só chegamos a utilizar o espaço duas vezes. Lei distrital proibiu os Out doors. (Condição: Repensando a forma)
24.Sala ambiental - Alternativa	Projeto de construção de uma sala alternativa construída com materiais e tecnologia sustentáveis na área verde da escola. Com espaço para a realização das diferentes atividades ambientais do grupo. (sala/escritório-cozinha-banheiro-varanda)	Atualmente ocupamos um pedaço da sala de Artes mas esse projeto aguarda as condições de sua implementação
25.Saídas de campo	Aulas em diferentes espaços públicos de cultura da cidade.	Câmara Legislativa Câmara e Senado Federal Parques, reservas e áreas naturais/urbanas de interesse
26.Excursões/ Passeio ciclístico	Atividades externas realizadas com uma ou mais turmas, um o turno inteiro ou até mesmo com a escola toda	Passeio em áreas naturais Visitas a exposições, ida ao cinema, shows e palestras.
28.Festival de Dança	Realização anual aberta a todos os estilos de dança para os membros da comunidade e seus parceiros de dança.	Atividade realizada nos espaços do Intervalo Cultural
29.Pôr-do-Sol	Apresentações musicais ao entardecer. Espaço de abertura para as diferentes formas culturais dos alunos. Os shows acontecem próximo à cantina.	A idéia era utilizar o tempo entre os turnos vespertino e noturno para promover cultura e integração. Ultimamente tem se realizado no final do turno vespertino, Unificando os intervalos ou reduzindo as aulas.
30.Sarau Cultural*	Apresentações musicais e culturais na Biblioteca. Concertos musicais, rodas de poesias e esquetes teatrais.	Nos últimos anos o CEAN teve a parceria da Escola de Música de Brasília que realizou, mensalmente, nos dois turnos, concertos musicais pedagógicos na escola.
31.Rock CEAN	Festival de Rock envolvendo os alunos, os ex-alunos e bandas	Como atividade pedagógica prévia se realizam pesquisas e

	da cidade. Realização em parceria com a ONG Projeto SQN*. (Palco, som e contatos com bandas da cidade). Os alunos músicos têm a oportunidade de conhecer e de tocar com músicos profissionais da cidade.	campanha anti-drogas e durante o festival se realiza exposição e comercializa alimentos naturais produzidos voluntariamente pela comunidade. (planejamento anexo)
32.Ações de solidariedade	Campanhas, participações e ações solidárias em causas sociais conforme interesse do grupo.	Participação em eventos significativos da sociedade e ajuda solidária (creches, asilos, pessoas...)
33.Oficina da palavra	Apresentação e debate de tema livre, no início das reuniões gerais de coordenação pedagógica, semanais, por turno. É realizado voluntariamente, por qualquer participante que se proponha a fazê-la. Obj. Possibilitar aos participantes falar de si mesmo, ou de qualquer outro assunto de seu interesse.	Este espaço tem se constituído em uma abertura para os professores discutirem os problemas que os afligem e buscarem interações e apoio para suas preocupações. Além disso, tem sido um espaço informal garantido de formação do grupo.
34.Vida que te quero viva	Tem como foco as questões relacionadas à saúde e à qualidade de vida nas relações sociais	Coordenado principalmente pela Orientação Pedagógica com a participação de diferentes disciplinas, oficina e projetos da escola.
35.Aulas especiais	Tem o objetivo de ampliar o conhecimento em uma área específica. São organizadas pelas coordenadoras pedagógicas que, por sugestões dos professores, convidam especialistas para proferirem palestras e ministrarem oficinas.	Momento importante de aprendizagem coletiva onde se tem um aprofundamento maior no conhecimento de determinadas questões fundamentais da comunidade.
36.Feiras de troca e Bazar	Realizada ocasionalmente por alunos e professores em festas, eventos e eventualmente, principalmente no noturno	Em diferentes horários, turnos e eventos.
37.Música no CEAN	Momento de lazer e socialização, visa despertar e revelar talentos. Este projeto é também aberto a grupos artístico-musical externo (ex-alunos e outros).	

Algumas das organizações que já realizaram atividades em parceria nos subprojetos e oficinas:

- IESAMBI – Instituto de Educação socioambiental
- Sítio Alegria – Unidade de Agroecologia
- Ecooidéia – Cooperativa de serviços ambientais
- INESC – Instituto de Estudos Socioambientais
- Projeto SQN – ONG que trabalha com música
- IPEC – Instituto de Permacultura
- Rio Aberto – ORG que trabalha com movimento corporal

Universidades:

UnB – Universidade de Brasília
 UniCEUB – Centro Universitário de Brasília

APÊNDICE C - Quadro 8 – Oficinas e Projetos Interdisciplinares da PD – Parte Diversificada do currículo / 2008

PI - Oficinas	Descrição/Objetivos	Responsabilidade	Turno
Laboratórios de Ciências da Natureza –	Ampliar e aprofundar os conhecimentos das relações entre natureza e sociedade, buscando integrar a teoria à prática.	Professores de Física, Química e Biologia	Mat e Vesp
Produção de Blogs	Utilização da linguagem hipertextual e experimentação de diferentes formas de expressão e comunicação com a criação de blogs;	Professor de laboratório de informática	Mat
Mobilização estudantil-	Contribuir para a revitalização das instituições escolares do CEAN incentivando para a participação dos alunos nas instituições escolares: (Conselho Escolar, Direção, Grêmio, APAAM, Conselho de Classe / Oceano Verde).	Professor de laboratório de informática	Vesp
Criação e Dramatização de textos poéticos:	Estimular a criação do texto autoral	Professora de Língua Portuguesa	Vesp
Inclusão digital:	Utilizar a informática como uma ferramenta formativa.	Professor de Física	Vesp
Registro fotográfico da Fauna local (CEAN e região próxima).	Identificar e registrar os animais da fauna local; Compreender seu comportamento e a sua relação com o espaço urbano. Usar a fotografia como registro plástico e científico.	Professor de Biologia	Vesp
Debates Filosóficos	Textos e discussões sobre o tema “Ética e corrupção”	Professora de Filosofia	Vesp
Análise Sociológica de documentários:	Releitura e discussão das realidades sociais.	Professora de Sociologia	Vesp
A Ciência através dos tempos.	Através de leituras de texto os alunos deverão compreender a construção das ciências na idade média/moderna propiciando o desenvolvimento de experimentos da área.	Professor de Química	Vesp
Reading, Living, Learning:	Leitura e compreensão de textos na Língua Inglesa.	Professora de Inglês	Vesp
Dança e Movimento: Hip-Hop	Linguagem corporal.	Professora de Educação Física	Vesp
História através de charges	Estudar o contexto Geopolítico mundial em relação a questão Muçulmana, de sua origem aos dias de hoje	Professor de História	Vesp
Nascentes do DF e região do entorno.	Promover a consciência da utilização da água.	Professora de Geografia	Vesp

Música e Cinema Brasileiros.	- Reconhecer elementos comuns entre música popular brasileira, cinema e literatura; - Relacionar a evolução da arte popular ao contexto histórico em que ocorreu; - Reconhecer-se como parte da expressão cultural e artística.	Professor de Biologia	Vesp
Arborização do Cean	Recomposição e manutenção e experimentação de tecnologias na área verde do CEAN. Identificação de espécies do cerrado e substituição parcial das exóticas.	Professor de Física	Vesp
Interpretando Curtas.	O Curta no Cinema Nacional como linguagem.	Professor do Lab. de Informática	Vesp
Curiosidades da Ciência.	Compreensão da ciência como cotidiano.	Professor de Química	Vesp
Leitura.	Estimular e desenvolver o gosto e o hábito pela leitura.	Professor de Língua Portuguesa	Not
Inclusão digital	Utilizar as diferentes linguagens para estudo, pesquisa e apresentação, tais como: pesquisa na Internet, hipertexto, artes visuais, música, sistema operacional, edição de texto.	Professores de Laboratórios de Informática	Vesp e Not
Futebol de salão – masculino e feminino –	propiciar ao aluno conhecimentos básicos do futebol, por meio de sua evolução, organização e do treinamento físico, técnico e tático.	Professor de Educação Física	Not
Teatro	Propor um novo olhar a partir de temáticas que envolvam e explorem suas diferentes vertentes no cotidiano do aluno; e oportunizar a percepção da arte como uma maneira de ser/ estar no mundo e de expressá-lo.	Professora de Artes	Not
Segurança alimentar	Desenvolver competências e habilidades ligadas à manipulação adequada de; ao não desperdício, mediante o aproveitamento das sobras; e ao conhecimento básico de microbiologia de alimentos e procedimentos operacionais padronizados – POP.	Professora de Biologia	Not

Obs. Além desses acima citados a escola desenvolveu complementando o currículo fora da grade os seguintes projetos:

- Projeto Laboratório de Matemática – Monitoria da escola da UnB.
- PRECOCE – Projeto de Educação em Ciências Continuadas da Engenharia da UnB .
Alunos do Dep. Engenharia Mecânica realizam oficinas na escola (robótica, informática, sustentabilidade, mecânica).
- Projeto Oceano Verde – O curso de formação e o desenvolvimento de vários subprojetos (opcional).

APÊNDICE D – TEMAS DOS TRABALHOS DA FEIRA DE CIÊNCIAS 05/12/2008

1. ANOREXIA E BULIMIA
2. DESPOLUIÇÃO DA ÁGUA
3. A IMPORTÂNCIA DA DOAÇÃO DE SANGUE
4. CARRO ELÉTRICO
5. MINI- ECOSISTEMA
6. UM GOLPE DE ÁGUA
7. DOPPING NO ESPORTE
8. ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL
9. A QUÍMICA DOS COSMÉTICOS
10. DERRETIMENTO DAS CALOTAS POLARES
11. VULCÃO DE COCA-COLA
12. PRODUÇÃO DE HIDROGÊNIO
13. PILHA DE LIMÃO
14. PRODUÇÃO DE SABÃO ECOLÓGICO
15. ENERGIA EÓLICA
16. GRAVIDADE
17. REUTILIZAR-REDUZIR-RECICLAR
18. ENERGIA RENOVÁVEL
19. RECICLAGEM
20. BIOCOMBUSTÍVEL COMO ENERGIA LIMPA
21. FORMAS DE TRATAMENTO PARA USUÁRIOS DE DR OGAS
22. ROBÓTICA
23. PRODUÇÃO DE SABÃO REAPROVEITAMENTO DE ÓLEO
24. ECO PONTO
25. CARRINHO MOVIDO A ENERGIA SOLAR
26. CONTAMINAÇÃO RADIOATIVA
27. ENERGIA
28. MÉTODOS CONTRACEPTIVOS
29. SISTEMA CIRCULATÓRIO DO CORPO HUMANO
30. DEMONSTRANDO A POLUIÇÃO DO AMBIENTE
31. SISTEMA NERVOSO CENTRAL
32. ENERGIA RENOVÁVEL
33. MUSCULAÇÃO x ANABOLIZANTES
34. AMIDO, PROTEÍNA, GORDURA
35. CASINHA SUSTENTÁVEL
36. ANIMAIS EM EXTINÇÃO
37. MEDICINA INDÍGENA
38. FORNO SOLAR
39. TREM DE BOLSA MAGNÉTICA
40. DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS
41. AQUECIMENTO GLOBAL E DESMATAMENTO DA AMAZÔNIA
42. ABORTO
43. CÉSIO 137
44. DOENÇAS RELACIONADAS AO TABAGISMO
45. SAÚDE x DROGA
46. ABORTO
47. PROJETO REJUVENESCER
48. REAPROVEITAMENTO DE PILHAS
49. RECICLAGEM DE ALIMENTOS
50. DETECÇÃO DE BACTÉRIAS
51. DETECTAR A ACIDEZ DO LEITE
52. REAÇÃO QUÍMICA COM CO₂

APÊNDICE E - QUESTÕES QUE PERMEARAM AS ENTREVISTAS

As questões variavam conforme o informante

- Qual o significado de Educação Ambiental para você?
- Você trabalha com EA nas suas aulas? Como?
- Você participou da elaboração do PPP da escola?
- Você leu o PPP, após a elaboração? Foi socializado? O que achou?
- Participa de algum projeto específico de EA na escola?
- Qual oficina da PD que você desenvolve(u)?
- Como você conheceu o projeto OV?
- O que você acha do projeto Oceano Verde?
- Quais os principais problemas que o projeto enfrenta, no seu ponto de vista?
- Qual a contribuição mais significativa do projeto para a escola hoje?
- O projeto OV provocou ou tem provocado alguma mudança no currículo da escola?
- Sobre o objetivo do projeto... a que distância estamos? (trazer a EA para o centro do trabalho pedagógico)
- Você percebe alguma evolução na compreensão do conceito de EA pelo grupo?
- Você acha que o Oceano Verde contribuiu para a EA que acontece atualmente no CEAN?
- Sobre as atividades do Oceano Verde quais as mais significativas? Por quê?
- Você participa do projeto de alguma forma? (Participou?)
- Como você avalia o projeto, o que foi bom e o que foi ruim?
- Você percebe alguma influência direta do projeto em sua vida? Pessoal, profissional?
- Como você avalia a participação da comunidade Oceânica no projeto?
- Como você avalia a participação dos ex-alunos participantes do OV na escola?
- Como você relaciona EA e Gestão Ambiental na Gestão Escolar?
- Você acha que esse movimento político que está acontecendo é um movimento ambiental? Por quê?
- Como você avalia o processo e o resultado das oficinas de PI deste ano?
- Em sua opinião por que alguns professores têm tanta dificuldade de realizar trabalhos inter e transdisciplinares?
- O trabalho realizado refletiu os eixos determinados na proposta? Por quê?

- Quais os principais impedimentos a realização de um trabalho interdisciplinar eficiente na escola?
- Qual a sua opinião sobre o curso de formação do OV e o projeto de mobilização estudantil?
- Na juventude atual movimentos como o Hip Hop, o Funk e o Rap são muito presentes. Você acha que a escola deve se abrir mais para as manifestações culturais dos alunos?
- Você acha que o professor conhece (compreende) o jovem, o aluno. Ele age como parceiro do aluno no processo educativo?
- A dinâmica da coordenação da escola tem favorecido um espaço significativo de formação continuada para o professor?
- Como você avalia a mobilização e participação política dos alunos do CEAN?

ALUNOS

1. O que você mais gosta na escola?
2. Por que veio fazer o curso?
3. O que você achou do curso de formação do OV?
4. Os professores trabalham com EA nas aulas?
5. Você gosta das oficinas? Qual você faz? Por quê?
6. Você acha que o Oceano Verde tem alguma coisa a ver com política?
7. Por que você veio estudar aqui no CEAN?
8. O que você acha que tem de diferente aqui?
9. O que você acha do Oceano Verde?
10. O que a sua família acha de você estar no OV?
11. Como você avalia a mobilização e participação política dos alunos do CEAN?

DADOS do ENTREVISTADO – EX-ALUNO	DADOS do ENTREVISTADO - PROFESSOR
<p>Nome Idade</p> <hr/> <p>Ano que saiu do CEAN Tempo que ficou no CEAN Estudando? (o quê?/onde?) Trabalhando? (no quê?/onde?) Está Feliz? O que você achava do OV? O que era melhor e pior? E as aulas? Como você avalia a escola agora?</p> <hr/>	<p>Nome Idade</p> <hr/> <p>Área de atuação: Formação: Ano de formação: Tem formação específica em EA? Qual? Tempo na SEEDF: Tempo no CEAN Funções exercidas na escola: Sempre atuou no Ensino Médio? Tempo no EM?</p>

APÊNDICE F - Folha de Relato pessoal e dados gerais	
Nome:	
Situação no projeto: Prof(<input type="checkbox"/>) Aluno (<input type="checkbox"/>) Coord (<input type="checkbox"/>) Diretor(<input type="checkbox"/>) Servidor (<input type="checkbox"/>) Pai/Mãe/Resp.(<input type="checkbox"/>) Ex-aluno (<input type="checkbox"/>) Ano da formatura: _ _ _ Parceiro (<input type="checkbox"/>) Outros: _____	
Tempo no CEAN:	
Área de atuação na época:	
Área de atuação hoje:	
Formação:	Instituição:
Formação em EA? Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>)	Tipo: Graduação (<input type="checkbox"/>) Extensão (<input type="checkbox"/>) Aperfeiçoamento (<input type="checkbox"/>)
Especialização (<input type="checkbox"/>) Onde?: _____	
Participação no projeto: intensamente (<input type="checkbox"/>) regularmente (<input type="checkbox"/>) ocasionalmente (<input type="checkbox"/>)	
Relato da sua experiência no projeto de EA Oceano Verde	
<ul style="list-style-type: none"> - As lembranças, as idéias, ações, eventos do OV; - O significado para si, para a escola e para a sociedade - Elementos de avaliação (contribuições e entraves/pontos positivos e negativos) 	
<i>Continue em quanto espaço precisar</i>	

Apêndice – G Fotos – Negociação Política/CEAN-2008



Dep. Distrital



Dep. Federal



Secretário de Educação do GDF



Senador do DF



MPU-Proeduc



Conselho Escolar



Conselho de Educação do DF



APENDICE H - Mov. Político – Atos públicos/ CEAN-2008



Laboratórios fechados, sem profs./CEAN-2008

Apêndice I – Atividades do Curso de Formação do OV-CEAN/2008



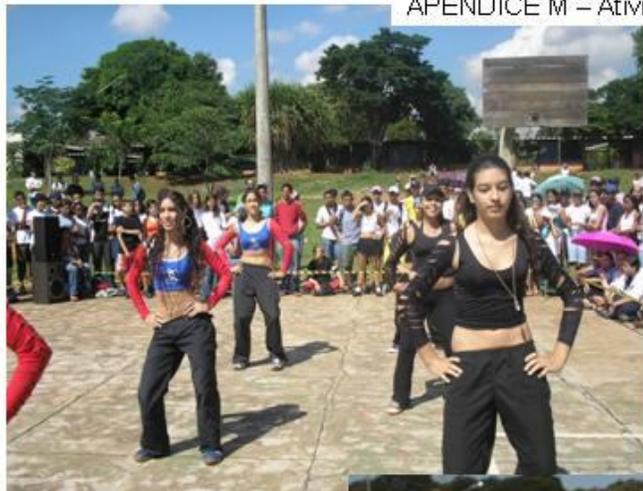
APENDICE J – Atividades ambientais 1 / CEAN-2008



APENDICE L – Atividades ambientais 2 / CEAN-2008



APENDICE M – Atividades ambientais 3 / CEAN-2008



Anexos

ANEXO-1 Relação dos documentos pedagógicos consultados

ANEXO-2 Cartaz de divulgação do Fórum de educação do CE/CEAN

ANEXO-3 Cartaz de divulgação da sessão comemorativa da CLDF

ANEXO-4 Notícia da mídia sobre o projeto Ciência em Foco

ANEXO-5 Recomendação do MPU sobre a contratação da FRM⁵¹

⁵¹ http://www.mpdft.gov.br/portal/pdf/recomendacoes/PROEDUC_PRODEP_200801.pdf

ANEXO-1 RELAÇÃO DOS DOCUMENTOS CONSULTADOS

1. Projeto Político Pedagógico da escola 2007-2008;
2. Projeto Oceano Verde 3 versões 1995-1999-2002/3;
3. Projeto de Mobilização Estudantil – 2004-2006;
4. Planejamento das oficinas 2008;
5. Dissertações de mestrado sobre a escola:
6. Documentos orientadores de EA Nacional;
7. Documentos orientadores da EA no DF;
8. Relatório de sindicância 2008;
9. Atas de reuniões do Conselho Escolar 2008;
10. Ofícios e circulares da escola 2008

A COMUNIDADE DISCUTE: QUEM GANHA E QUEM PERDE COM A NOVA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO DF?



Projeto "A Palavra na Parede" – CEAN/2007

DATA: 15 de março de 2008

HORA: 8h às 12h30

LOCAL: UNB – Faculdade de Educação
Auditório Dois Candangos

Realização: Conselho Escolar do CEAN

Sessão Solene

em homenagem aos 27 anos do Centro
de Ensino Médio Asa Norte - CEAN



DATA: 30 DE ABRIL DE 2008
HORÁRIO: 19 HORAS
LOCAL: AUDITÓRIO DA CLDF

Deputada Distrital
PT
Erika
Kokay

Clipping do TCDF

http://www.tc.df.gov.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=674&Itemid=123

Mais um caso de compra irregular

25 DE JUNHO DE 2008

O GDF gastou R\$ 289 milhões em kits de ciências para escolas públicas. A aquisição foi feita sem licitação e boa parte das escolas beneficiadas não tem estrutura física para guardar o material.

Na sala da primeira série, a maioria dos alunos assiste às aulas de capuz ou boné, inclusive a professora. A explicação está no teto. “A gente precisa tomar cuidado para não ser premiado pelos pombos” conta a professora Maria Alves do Nascimento.

Esse não é o único problema da Escola Classe 203 de Santa Maria. O pátio é de terra, no banheiro masculino falta vaso sanitário e boa parte das janelas não tem vidros. Em compensação, o centro de ensino tem kits de ciências que custaram caríssimo ao GDF. O problema é a utilidade.

“Eu preferia antes, quando os alunos participavam com a criatividade deles, criando pulmões artificiais. Tudo o que tem agora já era trabalhado, só que eles se envolviam mais”, afirma a professora Cláudia Rocha.

O material faz parte do projeto Ciência em Foco, implantado pela Secretaria de Educação. Os kits compostos de seringa, copos descartáveis, balões, canudos e livros foram entregues a 402 escolas. Valor total: R\$ 289 milhões. Pelo contrato, os kits devem durar cinco anos. Mas a cola distribuída pelo governo vence no ano que vem.

Com o dinheiro destinado ao projeto Ciência em Foco, o governo teria condições de construir outro hospital como o de Santa Maria, que custou R\$ 110 milhões. Ainda sobriam recursos para terminar a restauração da Estrada Parque Indústria e Abastecimento (Epia), que teve as obras suspensas por alguns dias, por falta de verba. Daria também para pagar toda a reforma do Estádio Bezerrão.

O Ministério Público de Contas questiona no Tribunal de Contas do Distrito Federal (TCDF) o contrato firmado com a empresa Sangari do Brasil para o fornecimento dos kits de ciências. O mais grave, de acordo com o relatório dos procuradores de Justiça, é que o material foi comprado sem licitação. O secretário de Educação, José Luiz Valente, alega que não há nada de irregular.

“Infelizmente não há nenhuma empresa com produto semelhante em termos de qualidade e preço àquele que nos foi oferecido por essa empresa que foi contratada. Portanto, não havia razão para tratar a situação de forma diferente. Fomos orientados pela Procuradoria Jurídica do Distrito Federal a atuar dessa forma e assim o fizemos. Nossa opção foi reformar as escolas depois de ter colocado lá dentro materiais didáticos e pedagógicos que possam, efetivamente, fazer diferença no processo educacional do DF”, explica o secretário.

O TCDF está fazendo uma auditoria no contrato. Até sair o resultado, o GDF está proibido de fazer novos pagamentos à empresa Sangari do Brasil. De acordo com a Secretaria de Educação, o contrato prevê a reposição de produtos perecíveis, como a cola mostrada na reportagem, ao longo dos cinco anos.

Leonardo Ribbeiro / Marcos Tavares

MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO
MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO (PROEDUC)
SEPN 711/911, Lote B, Térreo, Sala 117, Ed. da Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude
CEP 70.790-115 - Brasília-DF - Fone: 3348-9009 - FAX: 3348-9030

RECOMENDAÇÃO n. 1/2008–PROEDUC/PRODEP, de 8 de setembro de 2008

Ementa: Direito à Educação. Correção de fluxo escolar dos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal. Contratação de instituição especializada. Necessidade de suspensão do Pregão Eletrônico n. 616/08 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF).

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS, por meio da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC) e da Promotoria de Justiça de Defesa do Patrimônio Público (PRODEP), no exercício de suas funções institucionais previstas na Constituição Federal (artigos 127 e 129, inciso II) e na Lei Complementar 75/93 (art. 5º, incisos I, II, alínea “d”, e inciso V, alínea “a”), e

CONSIDERANDO que o art. 6º, XX da Lei Complementar 75/93 dispõe que compete ao Ministério Público da União expedir recomendações, visando à melhoria dos serviços públicos e de relevância pública;

MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO
MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO (PROEDUC)
SEPN 711/911, Lote B, Térreo, Sala 117, Ed. da Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude
CEP 70.790-115 - Brasília-DF - Fone: 3348-9009 - FAX: 3348-9030

CONSIDERANDO que o art. 205 da Constituição Federal estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

CONSIDERANDO que é princípio constitucional que deve reger a educação pública a garantia do padrão de qualidade, nos termos do art. 206, inciso VII da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que o art. 37, inciso XXI da Constituição Federal dispõe que, ressalvados os casos especificados na legislação, as obras, serviços, compras e alienações serão contratados mediante processo de licitação pública que assegure igualdade de condições a todos os concorrentes, com cláusulas que estabeleçam obrigações de pagamento, mantidas as condições efetivas da proposta, nos termos da lei, o qual somente permitirá as exigências de qualificação técnica e econômica indispensáveis à garantia do cumprimento das obrigações;

CONSIDERANDO que as hipóteses de dispensa e inexigibilidade de licitação, previstas notadamente na Lei Federal n. 8.666/93, não podem ser aplicadas à generalidade dos casos concretos enfrentados pela Administração Pública relativos à contratação de serviços e à aquisição de bens, sob pena de se interpretar a legislação inconstitucionalmente e de negar a força normativa da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que a correção do fluxo escolar dos alunos que, pelos mais diversos motivos, não puderam obter a escolarização na faixa etária mais adequada, representa prioridade a ser observada pelo Poder Público, quando da oferta e da operacionalização do ensino;

CONSIDERANDO que os autos do Processo Administrativo n. 080.003242/08 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que cuidam do Edital de Pregão n. 616/08, a SEE-DF não conseguiu justificar satisfatoriamente a contratação com dispensa de licitação da Fundação Roberto Marinho para o oferecimento do serviço de correção de fluxo escolar, afastando outros possíveis detentores de know-how para enfrentar as questões de abandono escolar, alta repetência e baixa taxa de aprendizado;

MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO
MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO (PROEDUC)
SEPN 711/911, Lote B, Térreo, Sala 117, Ed. da Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude
CEP 70.790-115 - Brasília-DF - Fone: 3348-9009 - FAX: 3348-9030

CONSIDERANDO que, no mesmo Processo Administrativo mencionado, não se encontra justificativa plausível para a aquisição do quantitativo de livros, kits e DVDs, inferior à quantidade de alunos a serem atendidos pelo projeto em questão;

CONSIDERANDO que a oferta de preço médio não reflete o justo valor de mercado, para alguns itens, vez que, em Pernambuco, esses valores tiveram redução de mais de 50%, o que demonstra que a aquisição, nos moldes da estimativa apresentada pela SEE-DF para o projeto, apresentará sobrepreço injustificável;

CONSIDERANDO que grande parte dos demais materiais que compõem o kit para os Ensinos Fundamental e Médio está desprovida de cotação;

CONSIDERANDO que, nos termos do art. 10º, incisos V e VIII da Lei Federal n. 8.429/92, constituem atos de improbidade administrativa a aquisição de bem por preço superior ao de mercado, bem como a frustração da licitude de processo licitatório ou sua dispensa indevida;

e CONSIDERANDO que, segundo os documentos em anexo, tendo sido dada continuidade ao Pregão em espécie, já se encontram selecionadas empresas para itens, em alguns casos, com cotação bem superior ao que a mesma empresa ofertou ao Estado de Pernambuco, conforme planilha em anexo;

RESOLVE

RECOMENDAR

AO EXCELENTÍSSIMO SENHOR SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL que, no âmbito de suas atribuições, adote as providências administrativas cabíveis para que suspenda imediatamente o Pregão Eletrônico n. 616/08 e não contrate as empresas selecionadas, até ulterior manifestação do MPDFT, inclusive:

a) remetendo em 10 (dez) dias úteis, improrrogáveis, à PROEDUC justificativa para a contratação de produtos da Fundação Roberto Marinho;

MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO
MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA EDUCAÇÃO (PROEDUC)

SEPN 711/911, Lote B, Térreo, Sala 117, Ed. da Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude
CEP 70.790-115 - Brasília-DF - Fone: 3348-9009 - FAX: 3348-9030

- b) informando todas as demais possibilidades disponíveis no mercado, relativas à contratação do serviço de correção do fluxo escolar;
- c) apresentando as razões pelas quais a SEE-DF não deseja contratar as possibilidades do item “b”;
- d) apresentando justificativa de preços para todos os itens a serem adquiridos, e para a quantidade determinada, visto que inferior à quantidade de alunos a serem atendidos pelo projeto; e
- e) justificando o preço cotado pelas empresas selecionadas, no DF, em razão do Pregão 616/08, dada a discrepância dos valores, se comparados aos do Estado de Pernambuco.

TODAS as medidas requisitadas deverão ser informadas à Promotoria de Justiça de Defesa da Educação e ao Ministério Público de Contas do Distrito Federal no prazo de 10 (dez) dias úteis.

Brasília, 8 de setembro de 2008.

(original assinado)
LIZ-ELAINE S. O. MENDES
Promotora de Justiça Adjunta
PROEDUC

(original assinado)
MÁRCIA PEREIRA DA ROCHA
Promotora de Justiça
PROEDUC

(original assinado)
IVALDO LEMOS JÚNIOR
Promotor de Justiça
PRODEP

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)