



UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
CCH – Centro de Ciências do Homem
PPGSP – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

FELIPE AMARAL DE VASCONCELLOS

**OS INTERESSES POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL ESCOLAR: UMA ANÁLISE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
SÃO JOÃO DA BARRA.**

Campos dos Goytacazes – RJ

2014



UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
CCH – Centro de Ciências do Homem
PPGSP – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Felipe Amaral de Vasconcellos

OS INTERESSES POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
ESCOLAR: UMA ANÁLISE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DA
BARRA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Linha de Pesquisa: Território, Meio Ambiente e Gestão Urbana, do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Sociologia Política

Orientadora: Prof. Dr^a Maria Eugênia Ferreira Totti

Campos dos Goytacazes – RJ

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do CCH / UENF

039/2014

V331 Vasconcellos, Felipe Amaral.

Os interesses políticos-pedagógicos na educação ambiental escolar :
uma análise nas escolas municipais de São João da Barra / Felipe Amaral
de Vasconcellos – Campos dos Goytaqcazes, RJ, 2014.
180 f. : il

Orientador: Maria Eugênia Ferreira Totti.
Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Estadual
do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2014.
Bibliografia: f. 161 - 168

1. Educação Ambiental. 2. Escolas Públicas – São João da Barra (RJ).
3. Políticas Públicas. 4. Ensino Fundamental. I. Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD – 372.357

FELIPE AMARAL DE VASCONCELLOS**OS INTERESSES POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: UMA ANÁLISE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DA BARRA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Sociologia Política.

Aprovado em: 31/07/2014.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Eugênia Ferreira Totti – Presidente (LEEL/ UENF)

Professor Doutor Nilo Lima de Azevedo – Examinador Interno (LGPP/ UENF)

Professora Doutora Eliana Crispim F. Luquetti – Examinador Interno (LEEL/
UENF)

Professor Doutor Marco Antônio Sampaio Malagodi – Examinador Externo
(UFF)

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

Paulo Freire

Dedicatória:

Dedico esta dissertação, em primeiro lugar, em memória a minha avó e ao meu tio Jorge, vocês foram de extrema importância na minha vida.

Ao meu sobrinho Leonardo, esta luta é por ti e tantos outros que vem nesta nova geração, por uma educação de cada vez maior qualidade para todos.

A meus pais, João e Maria do pé de feijão, sem vocês e esse feijão mágico que criaram para nos fazer crescer nada disso seria possível.

A meu irmão, vamos continuar na luta sempre...

A meus tios e tias, primos e primas que sempre me ajudaram bastante, vocês são muito importantes para mim.

A querida Mari, sem você ao meu lado jamais teria alçado tamanho voo, este trabalho aqui é nosso, como nossa vida é compartilhada no dia a dia.

Por último, dedico a todos os meus grandes amigos, vocês são muito queridos e foram fundamentais para a construção desta dissertação, sou muito grato a vocês por fazerem parte da minha vida.

RESUMO:

Esta dissertação, tem como objeto compreender a inserção da Educação Ambiental (EA) nas escolas públicas, utilizando como estudo de caso a rede municipal de ensino de São João da Barra (RJ). No aspecto metodológico, a pesquisa foi dirigida às escolas municipais por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores e aplicação de questionário aos gestores da Educação Ambiental. A pesquisa foi desenvolvida inicialmente pela análise do contexto histórico do município e seu panorama atual socioambiental, suas perspectivas em relação ao desenvolvimento socioeconômico e as políticas educacionais. Posteriormente a pesquisa priorizou a análise das Políticas Nacionais voltadas à promoção da Educação Ambiental e a leitura da bibliografia disponível. Desta forma, versou-se sobre a Educação Ambiental, suas origens no Ambientalismo e seus significados ideológicos. Permitiu, deste modo, entender o processo de materialização da EA no ensino formal, suas relações com as políticas públicas educacionais federais e municipais, além da participação dos diferentes atores e instituições na sua promoção nas escolas estudadas. Neste contexto, apresenta um diagnóstico sobre as nuances inseridas na prática escolar da Educação Ambiental no município. Sinteticamente é possível afirmar que a educação ambiental relativa à escola torna-se um elemento que se movimenta em paralelo à educação instituída. Não consegue, desse modo, se inserir como algo que a produz e a requalifica, segundo as exigências de materialização de uma escola pública democrática. Ao término da pesquisa, foi possível concluir que questões fundamentais como: Currículo (diretrizes, arranjo e conteúdo), reorganização da carga horária docente (gestão escolar) e formação inicial e continuada de professores, ainda precisam ser contempladas pelas políticas públicas para o efetivo enraizamento da EA no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Escolas, Políticas Públicas e Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation was to understand how the Environmental Education (EE) works in public schools by using the schools of São João da Barra as a study of case. In the methodological aspect, the research was applied through semistructured interviews with the teachers and through questionnaire applied to the Environmental Education managers. The survey was initially developed through analysis of the historical context of São João da Barra and its current socio-environmental scenery, its perspectives for socioeconomic development and educational policies. In a second moment, the research prioritized the analysis of National Policies aimed at promoting environmental education and the reading of the available literature. Thus, the Environmental Education was addressed, its origins in the Environmentalism and its ideological meanings. It allowed the understanding of the process of materialization of EE in formal education, their relationships with the federal and municipal educational policies as well as the participation of different actors and institutions in promoting it in the schools. In this context, it presents a diagnosis about the nuances embedded in school practice of environmental education in the municipality. In summary it can be said that environmental education in the school becomes an element that moves simultaneously with the established education. Thus, it cannot be inserted as something that produces and redevelops, according to the requirements of materialization of a democratic public school. At the end of the survey, it was concluded that such fundamental questions as: Curriculum (guidelines, arrangement, and content), reorganization of teacher workload (school management) and initial and continuous training of teachers, still need to be addressed by public policies for the effective rooting EE in the school context.

Keywords: Environmental Education, Schools, Public Policy and Elementary Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
METODOLOGIA E INSERÇÃO NO CAMPO	15
CAPÍTULO I - DESENVOLVIMENTO, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO EM SÃO JOÃO DE BARRA	21
1- O Desenvolvimento Econômico do Município	31
1.1- Histórico de São João da Barra	31
1.2- Perspectiva Econômica Atual: Do Petróleo ao CLIPA	36
2- Caminhos da Educação	43
3- Panorama Socioambiental do Município	49
3.1- Impactos Socioambientais do CLIPA	52
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS SIGNIFICADOS: SOCIEDADE, AMBIENTE E A PRÁTICA EDUCACIONAL	61
1- Economia e Meio Ambiente: Os discursos da sustentabilidade e os conflitos ambientais em São João da Barra	67
2- A Sustentabilidade nas Práticas Educacionais	79
2.1- Educação Ambiental Enquanto Política Pública e sua Prática Escolar no Brasil	83
3- O Discurso Ambiental na Escola: A opinião dos profissionais da Educação de São João da Barra	93
3.1- <i>Em sua opinião o que significa Educação Ambiental?</i>	94
CAPÍTULO III - A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DA BARRA	102
1- Panorama da Educação Ambiental no município	102
2- Gestão e Participação na Educação Ambiental Escolar	127
3- As Principais Dificuldades na Implementação da Educação Ambiental sob uma visão dos profissionais da educação do município	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS	169

LISTA DE ABREVIATURAS:

APP- Área de Proteção Permanente

ASPRIM- Associação dos Proprietários de Imóveis do V Distrito de São João da Barra.

CGEA/MEC- Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação

CODIN- Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro

CPT- Comissão Pastoral da Terra

CLIPA- Complexo Logístico Industrial Portuário do Açu

DEA/MMA- Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente

DISJB- Distrito Industrial de São João da Barra

EA- Educação Ambiental

EIA- Estudo de Impactos Ambientais

ERJ- Estado do Rio de Janeiro

IFF- Instituto Federal Fluminense

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEA- Instituto Estadual do Ambiente

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBD- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MMA- Ministério do Meio Ambiente

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

OG- Órgão Gestor das Políticas de Educação Ambiental

ONGs- Organizações não Governamentais

ONU- Organização das Nações Unidas

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PELAG- Parque Estadual Lagoa do Açu

PNEA- Política Nacional de Educação Ambiental

PPP- Projeto Político Pedagógico

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

ProFEA – Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais

RIMA- Relatório de Impactos Ambientais

RPPN- Reserva Particular do Patrimônio Natural

RSE – Responsabilidade Social Empresarial

SEMASP – Secretária Municipal de Meio Ambiente e Serviços Públicos de São João da Barra

SEMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São João da Barra

SESC- Serviço Social do Comércio

SJB- São João da Barra

UCN- Unidade de Construção Naval do Porto do Açú

UCs- Unidades de Conservação

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1 – Período que a Escola desenvolve a Educação Ambiental.

Gráfico 2 – Principal Estímulo para o Desenvolvimento da Educação Ambiental.

Gráfico 3 – Principais Objetivos da EA nas escolas

Gráfico 4 – Formas de Desenvolvimento da EA

Gráfico 5 – A Inserção em Disciplinas Específicas

Gráfico 6 – Principais Meios Utilizados para Realização dos Projetos

Gráfico 7 – Principais Temas Abordados nos Projetos

Gráfico 8 – Iniciativa da Realização dos Projetos

Gráfico 9 – Atores Sociais Envolvidos nos Projetos

Gráfico 10 – Atores Envolvidos na Gestão da EA

Gráfico 11 – As Formas de Interação Comunidade-Escola nas Ações em Educação Ambiental

INTRODUÇÃO

As considerações relativas sobre a presente pesquisa iniciam-se a partir da atual discussão sobre o agravamento da crise ambiental e das medidas em torno da promoção de políticas públicas que promovam o diálogo ampliado desta situação. O enfrentamento desta crise contextualiza-se principalmente na formulação de medidas de mitigação do agravamento dela e na promulgação de um processo educativo que promova este debate dentro dos espaços formais e não formais de ensino. A Educação Ambiental (EA) nos últimos anos ganhou papel central internacionalmente através, principalmente, da pressão de movimentos ambientalistas, como o processo pedagógico de enfrentamento desta crise ambiental. Nesse contexto, materializada no Brasil pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no ano de 1999, a EA se torna a principal contribuição da Educação para os debates inerentes na relação entre Sociedade e Natureza.

Essa pesquisa busca analisar a difusão e a aplicação das políticas de EA em curso nas escolas municipais do ensino fundamental de São João da Barra. O município é área de influência de empreendimentos potencialmente causadores de impactos socioambientais, como, por exemplo: o Complexo Industrial e Portuário do Açúcar (CLIPA) e a produção e exploração do petróleo na Bacia de Campos. Por outro lado, trata-se de um município litorâneo que apresenta ecossistemas de grande biodiversidade (manguezais, restingas, praias e lagoas) onde residem uma série de comunidades tradicionais extrativistas: pescadores, artesãos da palha, sitiantes e catadores de caranguejo e de frutas silvestres (pitanga, aroeira, caju). O significado da relação destas comunidades com o ambiente físico-natural está basicamente implicado à subsistência.

Objetivamos nesta pesquisa analisar as políticas de promoção da educação ambiental nas escolas municipais de São João da Barra. Para tanto segue-se os passos de i) Compreender a inserção da EA nas escolas públicas municipais através da identificação das políticas de promoção da EA presentes nas escolas de ensino fundamental do município e a atuação das secretarias municipais na sua promoção; ii) Comparar os meios e formas desta promoção

com as diretrizes e programas estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC);
iii) Mapear as ações de EA nestas escolas, identificando as práticas pedagógicas utilizadas, caracterizando estas ações realizadas; iv) Analisar a participação dos diferentes atores sociais envolvidos nesta execução - empresas privadas, organizações não governamentais (ONGs), universidades, comunidade. – e quais seriam seus objetivos. Neste trabalho, buscou-se também, responder outras questões criadas a partir da inserção da EA nas escolas públicas brasileiras: Quais são as principais dificuldades para inserir a EA nas escolas? Quais são os principais responsáveis por esta inserção? Como acontece a formação/capacitação dos professores para atuar com EA nas escolas?

Considerando a educação ambiental como ação política comprometida com a ampliação da cidadania, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos na busca de soluções e alternativas para uma melhor qualidade de vida acredita-se na importância de sua implementação no ensino fundamental, dentro do contexto particular de cada município. Por sua vez, desde o processo de “descentralização da educação” (Lei n.º 10.172 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96) cabe aos municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental.

Partindo destas premissas, a justificativa dessa dissertação se assenta na extrema relevância que o tema educação ambiental possui para ser trabalhado no Ensino Fundamental, como é fundamentado nas bases das políticas públicas federais estabelecidas, por sua vez, o ensino fundamental é de responsabilidade do município cabendo em primeiro momento a Gestão pública municipal possuir políticas e programas com o propósito de promoção e promulgação da educação ambiental voltados para as suas escolas públicas, em um segundo momento cabe também às escolas a inserção em seus projetos Político-Pedagógicos para a institucionalização deste fazer educativo. A educação ambiental pode estar presente na escola através do poder público (secretarias municipais de educação e de meio ambiente), através do poder privado (empresas privadas) ou da sociedade civil (universidades e ONGs) como previsto pela própria PNEA. Destaca-se que os objetivos de cada uma dessas instâncias podem ser distintos.

As discussões referentes a questão ambiental, como a eminência de uma crise, e o seu enfrentamento não são uníssonas, o que traz para dentro da Educação Ambiental distintas concepções pedagógicas e abordagens teóricas-metodológicas, fator que afirma a necessidade por meio da observação *in loco* das nuances da inserção da EA nas escolas públicas enveredando-se um mapa mais realista dos caminhos que vem sendo trilhados em sua prática. Dentro desse contexto, o município de São João da Barra, rico em ecossistemas litorâneos e comunidades tradicionais extrativistas, vem recebendo um alto investimento público (através dos royalties de petróleo da Bacia de Campos) e privado (através dos investimentos do Porto do Açu) resultando em um entrelaçamento de atores e instituições com interesses que podem configurar distintos projetos societários de desenvolvimento econômico, político e cultural da Região, projetos estes que podem carregar distinções ideológicas no enfrentamento da crise ambiental e promoção da sustentabilidade. A escola enquanto um dos mais importantes espaços de interação com o conhecimento ganha enfoque com a possibilidade do entrelaçamento destes distintos atores e instituições e seus projetos de sociabilidade. O desenvolvimento de trabalhos de educação ambiental com posicionamentos teóricos-ideológicos que podem ser muitas vezes antagônicos pode transformar a escola num espaço de disputas de projetos societários na promoção deste campo do conhecimento.

METODOLOGIA E INSERÇÃO NO CAMPO

O procedimento metodológico da pesquisa partiu de instrumentos de coleta de dados heterogêneos, como realização de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e análise documental, com a finalidade de obter um panorama mais amplo do cenário em questão. O trabalho de campo onde foi feita a coleta de dados foi realizado durante o período de agosto de 2013 a fevereiro de 2014, com o objetivo de identificar a diversidade das práticas pedagógicas, os principais problemas, dificuldades e sujeitos envolvidos nesta inserção, abrangendo um total de 9 escolas, sendo que estas somam o total de escolas que possuem os dois segmentos do ensino fundamental no município.

A pesquisa foi desenvolvida, em um primeiro momento, por intermédio da análise das principais políticas públicas de Educação Ambiental formuladas no âmbito do poder público da esfera federal. Esta primeira etapa foi concluída com a leitura do referencial teórico produzido sobre a EA. Esta Bibliografia permitiu compreender a relação entre a inserção da EA nas escolas e as políticas públicas educacionais. Num segundo momento, a pesquisa priorizou o trabalho *in loco*, com o estudo das políticas educacionais do município, tanto da atual como da gestão anterior. O terceiro passo, se deu através da formulação dos questionários e entrevistas, a partir de toda a análise desempenhada nos passos anteriores, e a coleta destes dados no trabalho de campo com a aplicação dos questionários e entrevistas junto aos profissionais destas escolas e aquisição de documentos importantes a serem analisados. A última fase da pesquisa resultou na sistematização dos dados e na análise dos mesmos, a partir da base teórica acumulada anteriormente.

A pesquisa nas escolas foi precedida pela apresentação de um pré-projeto na Secretaria de Educação e Cultura de São João da Barra (SEMEC). Desta forma, o primeiro passo do trabalho de campo foi marcado por reuniões na SEMEC com o fim de apresentar o projeto de pesquisa e obtenção da autorização necessária para atuação nas escolas, já que os diretores de algumas escolas não permitiriam o desenvolvimento da pesquisa em sua escola sem autorização prévia da secretária. É importante frisar que todas as escolas envolvidas foram escolhidas sem a interferência da SEMEC. Estas reuniões foram desenvolvidas com diferentes funcionários até resultar no encaminhamento para Gestora de Projetos da SEMEC, apontada como a responsável por gerir a EA nesta instituição, que durante reunião autorizou o pesquisador a desenvolver a pesquisa, encaminhando e-mails aos diretores das escolas informando-os sobre a autorização para desenvolvimento dessa pesquisa.

O primeiro contato direto com as escolas foi feito por meio de uma reunião com os diretores, na qual o projeto de pesquisa foi apresentado e posteriormente foi pedido a indicação de um integrante do corpo escolar para que fosse o respondente do questionário. Este foi respondido por um representante de cada escola, somando um total de 9 questionários aplicados nesta pesquisa. A

escolha do respondente foi feita pela direção das escolas, sendo um dos critérios, imputado pelo pesquisador de campo, autor desta dissertação, a escolha da pessoa vista como mais capacitada para responder pela EA na escola. O público respondente do questionário-teste foi composto por diretores, orientadores pedagógicos, psicopedagogos e professores.

As escolas envolvidas na pesquisa são as seguintes:

Escolas	Localização
E. M. Amaro de Souza Paes	Rua Santo Antônio s/n. Grussaí
E. M. Chrisanto Henrique de Souza	Praia do Açú s/n. Açú
E. M. Domingos Fernandes da Costa	Av. Rotary s/n – BR 356. Chatuba-Centro
E. M. Elysio de Magalhães	Rua Nair Rangel s/n. Barcelos
E. M. João Flávio Batista	BR 356 s/n. Cajueiro
E. M. José Alves Barreto	Estrada Principal s/n. Mato Escuro
E. M. Luiz Délio de Mendonça	Estrada Principal s/n. Campo de Areia
E. M. Manoel Alves Rangel	Estrada Principal s/n. Quixaba
E. E. M. Luiz Gomes da Silva Neto	Estrada Principal s/n. Enjeitado

O questionário aplicado foi baseado no instrumento utilizado pelo Ministério da Educação (MEC), em pesquisa realizada em 2006 intitulada “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental” (BRASIL, 2006). O questionário aplicado pelo MEC é formado por vinte e três perguntas¹ e foi aplicado em diversas escolas brasileiras com vistas a fazer um raio X da forma como estava sendo inserida a EA na escola.

No questionário aplicado na pesquisa em SJB foram feitas modificações do original da pesquisa do MEC (Ver Anexo I). Essas modificações foram

¹ O questionário completo da pesquisa do MEC pode ser acessado em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>

realizadas para uma melhor adaptação à realidade local do município objeto da pesquisa. A necessidade de fazer adaptações foi vislumbrada durante a leitura do referencial teórico, a fim de se obter uma maior precisão dos resultados. O questionário aplicado aos profissionais de São João da Barra continha questões: i) dicotômicas, questões em que só se pode escolher uma das opções, ii) de múltipla escolha, onde é possível assinalar várias opções, iii) de múltipla escolha com ordenamento de prioridades, onde se escolhe mais de uma opção mas apresentadas em ordem de prioridade, iiiii) e abertas, onde o respondente ficava mais à vontade a dissertar sobre o assunto em questão.

As perguntas do questionário, com exceção das questões abertas, determinaram a organização dos gráficos presentes no capítulo três desta dissertação. Um fato importante de se ressaltar sobre os gráficos, é que em alguns casos, o somatório dos resultados dos itens é superior a 100% (9 escolas), devido ao fato de que os respondentes de cada escola podem escolher mais de um dentre os itens, ou seja, os números de respostas podem variar de acordo com a realidade de cada escola. Um caso pode exemplificar isto: uma das perguntas é sobre o meio pela qual a EA é desenvolvida pela escola. O respondente pode assinalar mais de uma resposta entre: projetos, tema transversal, inserção da temática em disciplina específica, inserção no projeto político-pedagógico, datas e eventos festivos e atividades comunitárias.

Voltando-se à sequência do desenvolvimento do trabalho de campo, após o levantamento de dados através do questionário, passou-se a aplicação das entrevistas semiestruturadas. Estas foram direcionadas aos professores das escolas pesquisadas, e foram elaboradas por meio de um roteiro prévio com foco nos objetivos da pesquisa (ver Anexo II). O uso deste modelo de entrevista permitiu maior abertura a questões que possam aparecer no processo de sua realização, dando maior espaço para as argumentações do entrevistado.

Os professores respondentes das entrevistas foram selecionados de acordo com sua disponibilidade e disposição em responder a esta entrevista, tendo sido previamente, com a ajuda dos diretores e orientadores pedagógicos, explicado o projeto de pesquisa e o intuito da entrevista a estes profissionais.

Desta forma contou-se com os professores que se voluntariaram a participar desta pesquisa.

Deste modo, somou-se um total de 25 entrevistas realizadas com professores das diversas áreas do conhecimento presentes no ensino fundamental em São João da Barra. Salienta-se aqui que não foram realizadas estas entrevistas com professores da disciplina de ciências devido a discussões pertinentes a questão ambiental já estarem em caráter obrigatório presente na grade de suas disciplinas. Outro fato importante de ser colocado é que estes professores entrevistados foram escolhidos dentre 5 escolas², o que soma mais de 50% do número das escolas pesquisadas. Esta escolha das escolas foi feita devido à maior permeabilidade destas ao desenvolvimento da pesquisa e priorizando as principais em números de matrículas de alunos, bem como visando atingir os principais distritos do município. Um outro fator interessante de ser compartilhado é que entre as escolas pesquisadas foi descoberto durante o campo que duas delas desenvolviam apenas o 6º ano do segundo segmento do ensino fundamental, o que coloca para sete o número de escolas que desenvolvem o ensino fundamental completo. Mas, estas duas escolas não foram excluídas da pesquisa devido ao fato de já conterem uma das séries do segundo segmento e também por terem projeção para, nos próximos dois anos, já abrigarem todas as séries do segundo segmento para atenderem às demandas do aumento populacional, tornando-as relevante para o objetivo desta pesquisa.

Durante as visitas às escolas para a realização das coletas de dados, também foi efetuado o recolhimento de documentos que auxiliassem a construção desta dissertação. Um dos materiais priorizados na busca foram os projetos políticos pedagógicos (PPP) destas instituições de ensino, porém, encontrou-se sérias dificuldades para obtenção destes materiais. No fim, teve-se acesso ao PPP de apenas uma escola, à medida que algumas escolas não permitiram acesso a este material, e outras disseram que enviariam por correio

² As escolas onde foram realizadas entrevistas com os professores foram as seguintes: E.M. Amaro de Souza Paes, E.M. Chrisanto Henrique de Souza, E. M. Domingos Fernandes da Costa, E. M. Luiz Délio de Mendonça e E. M. Manoel Alves Rangel.

eletrônico (e-mail), mas mesmo após envios de e-mails pedindo o material estes não foram disponibilizados. No mais, os materiais obtidos versam sobre projetos já desenvolvidos, ou em desenvolvimento nas escolas, assim como um livro originado do processo de capacitação dos professores realizado em 2012 pela SEMEC e executado por uma ONG contratada pela empresa responsável pelas obras do CLIPA na época.

Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário, excetuando as perguntas abertas, foram tabulados e analisados, confrontando-os com os resultados da pesquisa realizada pelo MEC, supracitada. A partir dos resultados contidos nas entrevistas e nas perguntas abertas dos questionários foi feita análise de conteúdo. As opiniões dos profissionais entrevistados através das questões abertas dos questionários (representante das escolas) e das entrevistas (professores da escola) foram confrontadas com o referencial teórico e o conhecimento produzido por pesquisadores que atuam nesse campo. A comparação dos dados levantados nesse processo com a análise de documentos realizada nas escolas do município permitirá uma visão mais abrangente da situação investigada, a efetivação da Educação Ambiental.

A pesquisa nas escolas, a ponta do processo de realização das políticas públicas, foi o instrumento de investigação que permitiu compreender as dificuldades experimentadas pelos profissionais educadores. Acredita-se que a principal contribuição desta pesquisa é relacionar estas dificuldades à direção dada pela PNEA e a identificação dos interesses tanto políticos quanto pedagógicos, encontrados na promoção da EA nas escolas. Em todas as escolas a recepção por parte da direção foi boa, embora a falta de tempo destes tenha exigido o retorno do pesquisador em outras visitas. Este possível problema resultou na possibilidade de uma maior convivência com o espaço das unidades escolares, sempre permeado por conversas com professores e alunos interessados em saber sobre a pesquisa.

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO EM SÃO JOÃO DA BARRA.

O município de São João da Barra localiza-se na mesorregião Norte Fluminense, situada no interior do Estado do Rio de Janeiro, região que passou por extremos momentos de pujança e de crise econômica ao longo de sua história, devido principalmente à imbricação e dependência entre as economias do Norte Fluminense e do município do Rio de Janeiro. O município foi sede da Colônia de 1763 a 1808, passando a sede da Monarquia Brasileira, quando a Corte Portuguesa veio a residir no Brasil, e após a Independência se tornou Capital da República (CRUZ, 2012).

A condição de sede dos aparelhos político-administrativos e a localização privilegiada, enquanto principal porto, desde a Colônia até à República, marcado período de prosperidade econômica para o município, foi um fator determinante para que o município do Rio de Janeiro influenciasse nos padrões de ocupação territorial e na dinâmica socioeconômica de todo o atual território do Estado do Rio de Janeiro (ERJ), incluindo o Norte Fluminense que tinha suas características econômicas pautadas na produção de cana, pois tinha maior poder de barganha para reivindicar junto à corte (CRUZ, 2012).

Após a mudança da Capital da República para Brasília, o município do Rio de Janeiro passou por profundas transformações socioeconômicas, houve um desmonte do aparato da burocracia político-administrativa, explicando grande parte do relativo esvaziamento econômico, esta crise pela qual passou o município afetou profundamente todo o ERJ. A região Norte Fluminense caiu em profunda decadência até seu ancoramento no dinamismo da indústria petrolífera, notados principalmente na década passada (CRUZ,2003).

O Brasil vem passando desde a década de 1990 por um processo de reestruturação produtiva que vem conduzindo a um novo perfil de inserção do Estado do Rio de Janeiro, como um todo, na economia brasileira. Este processo é baseado na internacionalização de alguns setores da economia, em detrimento

de outros, impulsionando uma re-primarização da economia, “ancorada na produção e exportação de commodities primários e semi-industrializados”, impulsionado por um aumento da demanda internacional destes produtos primários e insumos básicos. Este perfil da economia brasileira vem se consolidando, dentre outros fatores, em “medidas de ajuste fiscal e as contrapartidas econômicas, tais como a abertura comercial e a privatização de serviços públicos”. Esta opção “significou um grande impulso na produção de energia, minérios, siderurgia, construção naval, metal-mecânica e química, além dos produtos agropecuários”, no fortalecimento do setor do agronegócio e ampliação de sua participação na economia internacional (CRUZ, 2012: 32).

Essa “especialização do Brasil como exportador de commodities minerais e agrícolas na divisão internacional do trabalho é apresentado como matriz de um novo modelo de desenvolvimento”, para alcançar o chamado desenvolvimento econômico e social do país (MARTINS,2013: 2). E vem demandando uma grande quantidade dos chamados Grandes Projetos de Investimentos³, investimentos em áreas estratégicas, tais como infraestrutura e logística em transporte, armazenagem e comunicação, ocorridos principalmente a partir do Governo do presidente Lula no contexto do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (MARTINS, 2013).

O PAC foi lançado em 2007 contendo um conjunto de medidas que visam a elevação das taxas de crescimento econômico do país, aumentando o investimento em infraestrutura, investindo em estímulo ao financiamento e ao crédito, mudanças do ambiente de investimentos e do sistema tributário, bem como, a adoção de medidas fiscais de longo prazo. Tratando-se, portanto, de um conjunto articulado de medidas na área econômica, através das quais o governo estabelece metas para o crescimento. Para que estas metas sejam atingidas, o governo propõe um conjunto de medidas que visam enfrentar os pontos identificados como de estrangulamento ou “gargalos” do crescimento: insuficiência da infraestrutura - principalmente de energia e transportes - e baixo

³ A expressão Grandes Projetos de Investimentos é usada para designar empreendimentos econômicos que movimentam grande quantidade de capital, mão-de-obra, recursos naturais, energia e território. Esses projetos são realizados por empresas públicas ou privadas, de capital nacional, internacional e transnacional, que contam com forte apoio institucional e financeiro do Estado. (MARTINS,2013)

nível de crédito e de recursos para o financiamento dos investimentos, além dos aspectos regulatórios, fiscais e tributários (DIEESE, 2007).

O PAC teve sua primeira versão em funcionamento durante o período de 2007 – 2010 (PAC1) e, atualmente, opera sua segunda versão (PAC 2). Segundo Nota técnica do Dieese⁴:

O PAC não deve ser entendido como um plano de desenvolvimento do país, dado seu caráter restrito a um conjunto de medidas que não contemplam a articulação de diversas áreas como, por exemplo, educação, saúde, tecnologia entre outras, que necessariamente deveriam estar presentes numa visão desenvolvimentista (DIEESE, 2007: 2).

Todavia, o PAC se tornou o “carro-chefe” do Governo Federal, a partir do qual se tem orientado toda a ação governamental desde 2007, em detrimento, por exemplo, do Estudo da Dimensão Territorial, que constitui-se um plano nacional de desenvolvimento, que tem como prioridade estratégica subsidiar a inserção da dimensão territorial no planejamento governamental. Isto significa colocar a dimensão territorial como orientadora da ação pública, para com isso promover o desenvolvimento das regiões menos dinâmicas do país e tem sido ignorado enquanto um plano nacional de desenvolvimento de longo prazo (PAIVA & PAIVA, 2010).

Os investimentos em infraestrutura aparecem como um dos pontos centrais do PAC para estimular um crescimento da economia brasileira. Trata-se de um volume de recursos bastante expressivo que tem origem, fundamentalmente, no orçamento da União e nas empresas estatais (DIEESE, 2007). É neste contexto que se inserem os Grandes Projetos de Investimentos que se espalham pelo país, em que os estados e municípios movidos pelas expectativas de crescimento econômico acelerado, entre outros trunfos econômicos associados à implantação de grandes projetos, se empenha em atrair a instalação dos empreendimentos. Desconsiderando com frequência os custos ambientais e sociais decorrentes da presença desses projetos em seu território, levando a uma tendência à desregulação de normas ambientais, com intuito de diminuir os entraves deste “desenvolvimento” (MARTINS,2013).

⁴ Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. <http://www.dieese.org.br/>

Voltando-se ao caso particular do Estado do Rio de Janeiro, observa-se intensificação do número de implantações de Grandes Projetos de Investimentos desde a década de 2000. Estes projetos funcionam sobre a égide da multiplicação do número de megaprojetos de exploração e beneficiamento de recursos naturais e de implantação de infraestrutura logística, marcados por ações articuladas entre o Estado e o capital corporativo transnacional para viabilizar sua implantação. Projetos estes que tendem a apropriação do território e a estabelecer relações escassas com o entorno, mas exercem grande influência sobre os poderes locais (MARTINS,2013).

De acordo com o relatório da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) publicado no ano de 2009, Decisão Rio – investimentos 2010-2012, o Estado do Rio de Janeiro é um “Estado de logística” devido às suas características – centralidade e multimodalidade – que o colocam em vantagem competitiva para atrair novos investimentos em relação aos demais estados brasileiros. (...) Outro fator importante para a atração de capitais é o fato do Estado do Rio de Janeiro contar, no início da segunda década dos anos 2000, com uma configuração governativa favorável, mediante a aliança política entre os Governos Federal e Estadual. De modo a atrair esse capital, coube ao Estado o papel de provedor de infraestrutura necessária para o funcionamento desses empreendimentos (MARTINS, 2013: 11).

De acordo com esta centralidade, verifica-se no estado um grande processo de mudança nas estruturas de produção e de circulação de mercadorias, materializado na “instalação e operação de novas usinas siderúrgicas e refinarias, criação de novas indústrias, dragagem e construção de portos, reformas de aeroportos, duplicação de rodovias e a reativação de ferrovias para transporte de mercadorias” (MARTINS, 2013: 10). Desta Forma o contexto político e econômico caracteriza-se na presença, cada vez mais crescente, de grandes corporações de capital nacional e transnacional associadas ao capital estrangeiro. A presença destes agentes exógenos está associada a exploração e beneficiamento de recursos naturais e de logística associados a esses Grandes Projetos de Investimento, objetivando transformar o Estado do Rio de Janeiro em uma área forte na agregação de valor aos recursos naturais e exportação de commodities minerais do país, relacionadas

às orientações políticas dos Governos Federal e Estadual, cujas principais mercadorias são o petróleo, o minério de ferro, a celulose e o etanol (MARTINS, 2013).

Dentro desta lógica de desenvolvimento característica do Brasil, que propõe uma centralidade ao Estado do Rio de Janeiro, chega ao Norte Fluminense um novo processo de desenvolvimento regional, mediante abertura de novos mercados, com acesso a novas fontes de matérias primas e produtos industrializados, em detrimento dos recursos naturais, associando-se a isto empresários na “posição de liderança com o firme propósito de viabilizar novos caminhos e oportunidades lucrativas” (RIBEIRO, 2010: 65). Deste modo, a região vem recebendo uma parcela significativa de investimentos, e se insere principalmente, no eixo dos Grandes Projetos de Investimentos, nas ações engendradas para a intensificação da exploração de petróleo na Bacia de Campos e à construção do Complexo Logístico Industrial Portuário do Açú (MARTINS, 2013; CRUZ, 2012).

A construção do Complexo Logístico Industrial Portuário do Açú (CLIPA) que se dará em São João da Barra, município objeto deste estudo, é uma das iniciativas que melhor podem traduzir o Projeto de governo incipiente no estado do Rio de Janeiro, de transforma-lo em um terreno fértil para o beneficiamento e exportação de commodities. Este tem uma retórica pautada na representação empresarial, de que o conjunto dos investimentos previstos para o complexo levará a um forte movimento de atração de novas empresas para a região e, dessa forma, “trará desafios importantes no que diz respeito à ordenação do crescimento econômico que, se devidamente tratados, poderão gerar uma forte melhoria do desenvolvimento econômico e social do Estado” (FIRJAN, 2009: 15). Podendo se traduzir que o município de São João da Barra terá com o CLIPA a “porta de entrada” de grandes empreendimentos.

Insere-se desta forma o município de São João da Barra com ação estratégica dentro desta lógica no contexto nacional de reestruturação produtiva neste atual projeto de governo para o Estado do Rio de Janeiro, bem como para o Brasil em provimento do chamado desenvolvimento econômico e social. Contudo, esta região fica categoricamente a mercê dos impactos que este

projeto traz à tona. Não obstante, se faz necessário debater aqui as consequências das problemáticas e impactos territoriais inerentes desta ação desenvolvimentista. Segundo Paiva e Paiva (2010) o território, é tudo aquilo que ele articula e engendra econômica, social, ambiental e politicamente, podendo se colocar como “uma das chaves essenciais para que se possa organizar uma resposta eficaz ao problema da construção de uma estratégia socialmente inclusiva e transformadora de desenvolvimento”. Desta forma, articula-se entre o socialmente construído e o ambiente físico-natural, marcando a relação Sociedade – Natureza, suas imbricações culturais e características socioeconômicas e sua relação com o meio físico de determinada região.

Neste sentido, a implantação de projetos de grande magnitude traz consigo uma série de consequências, já que o mesmo se traduz numa “ruptura de condicionantes do território sobre as quais as práticas sociais” se desenvolveram em determinada região (MARTINS, 2013: 6). Muitas das redes de relações sociais pré-existentes sobre os territórios são arrasadas e se desencadeiam novas relações sociais providas pela dinâmica desses projetos. Para além, esses empreendimentos, que são “desenvolvidos sob uma lógica basicamente econômica, solidificam o processo de apropriação de recursos naturais e humanos em determinados pontos do território” (MARTINS, 2013: 6-7).

Neste âmbito, o planejamento da região transforma-se na organização do território para a promoção do empreendimento, viabilizando tão somente as condições necessárias para seu funcionamento, carreando o seu planejamento para as mãos das empresas ou agências setoriais responsáveis pelo projeto, que neste caso podem ser públicas ou privadas. Os territórios que recebem os grandes projetos de investimento acabam por responder às decisões e definições deliberadas fora de seus espaços, formando novas territorialidades acarretado por uma espécie de (re)ordenamento privado do território. Isto traz consequências com a formação de enclaves territoriais nos aspectos econômicos, sociais, políticos e ambientais (VAINER & ARAÚJO, 1992).

As instâncias locais de administração são colocadas em segundo plano, ocasionando a perda do controle político e administrativo. O fato de se tratar de

empreendimentos ligados a atividades chave da economia nacional faz com que que municípios e Governos estaduais tenham limitada a sua capacidade de barganha, por se tratarem de pequenos parceiros frente aos grupos empresariais que manejam esses grandes projetos de investimentos, fazendo com que estes administradores reportem-se diretamente ao governo federal (PIQUET & SERRA, 2007). Deste modo, Clientelismo político⁵ da administração pública municipal para manutenção do poder e reivindicações sociais que dificilmente chegam a espaços públicos mais amplos são aspectos comuns aos grandes empreendimentos (VAINER & ARAÚJO, 1992).

Novos modos de produção desencadeiam mudanças no padrão cultural regional. As práticas produtivas ultrapassadas são superadas pela implantação de uma cultura empresarial moderna e os benefícios não se difundem para a região e acabam se concentrando no circuito econômico no qual o projeto constitui um segmento. “Novos sistemas de trabalho são introduzidos e muitos trabalhadores são integrados a novas trajetórias sociais”. No que concerne a organização sócioespacial o adensamento urbano pode ser citado como uma grande problemática a essas regiões. “A mudança no modo de apropriação dos recursos naturais se exprime notadamente na privatização de bens naturais utilizados livremente ou na interdição de sua exploração” (ACSERALD, 2010: 160).

Este processo de mutação sociocultural e econômico equacionado por enormes transformações socioambientais acarreta modificações nas condições físico-naturais. Uma grande obra em determinado local gera expectativas de emprego e renda, o que ocasiona movimentos populacionais em sua direção. Alteram-se os padrões de ocupação e o modo de uso do solo. A inserção dos diferentes espaços nos movimentos globais de valorização do capital e a valorização fundiária emergem como forte condicionante das formas sociais de ocupação do espaço, redefinem-se assim, “as fronteiras rurais-urbanas pela

⁵ O clientelismo foi um conceito que começou a ser usado pelos antropólogos para definir as relações de poder pessoal em pequenas comunidades e a partir do final dos anos 1950 foi apropriado pelos cientistas políticos. Seu uso se tornou comum como paradigma para explicação dos desajustes entre o desenvolvimento socioeconômico e a falta de estabilidade das instituições políticas (AVELINO FILHO, 1994).

extinção, relocação e criação de núcleos populacionais” mudando radicalmente espaços físicos regionais, seus respectivos ecossistemas terrestres e aquáticos, bem como as redes de relações sociais constituídas sobre as bases espaciais até então prevalecentes. (ACSERALD, 2010: 160).

Conforme Pereira:

Os primeiros postos de trabalho são oferecidos pela construção civil. Assim sendo, o local passa a ter uma estrutura demográfica atípica, com elevado coeficiente de homens jovens. Este aspecto acaba se tornando negativo em razão do aparecimento de processos sociais pouco conhecidos até então, como favelização, a prostituição, e a criminalidade. Com o fim da fase de construção outros problemas surgem: o profissional com maior qualificação emprega-se em novas ocupações que são geradas com o funcionamento do empreendimento, enquanto o pessoal de mais baixa qualificação permanece no local, grande parte deles sem emprego e residindo em espaços urbanos não equipados, configurando os quadros de pobreza local (PEREIRA, 2013: 34).

As transformações sociais nos modos de se apropriar e de trabalhar a terra são acompanhadas também por novas formas de utilização dos recursos do território. A característica da reestruturação produtiva do país estar ligada ao favorecimento do modelo do agronegócio, traz à tona nestas regiões as suas marcas características como a concentração fundiária e a ampliação de monoculturas. Constituem-se, por fim, novas redes de relações sociais associadas a estas práticas extrativas capitalistas, que trazem consigo conflitos causados pelo favorecimento deste modelo em detrimento de outros como agricultura familiar e as práticas de comunidades tradicionais extrativistas associando-se a remoção destes povos ou rompimento com suas práticas usuais, caracterizadas como atraso ao crescimento.

Além disso pode-se listar a exaustão e empobrecimento do solo devido ao modo de produção imposto, inúmeras formações biológicas - vegetais e faunísticas - e fontes de recursos hídricos apresentam mudanças nos seus mecanismos reprodutivos, nos seus modos de uso e apropriação, induzidos também, pela folga em licenciamentos ambientais e da fiscalização, para a construção dos empreendimentos e de outros de base de auxílio, assim como para a habitação da região (ACSERALD, 2010).

A localização do projeto próximo às áreas rurais, onde predominam condições de trabalho e qualidade de vida interiorana, ocasiona o efeito onde a população rural migra para a região do empreendimento mesmo que temporariamente. A falta de qualificação impede que esse contingente desempenhe as funções requeridas pelo empreendimento, então essa mão de obra se desloca para periferia e passa a realizar atividades improdutivas ou a engrossar os segmentos marginalizados (PEREIRA, 2013). As transformações regionais, as alterações dos meios físico e biótico e as relocações de populações requerem a construção de estratégias adaptativas de trabalho e imprimem novas trajetórias sociais, como a intensificação da exploração do trabalho. Portanto, trabalho, ocupação espacial e recursos naturais são assim incorporados em formas sociais distintas das precedentes, à medida que os grandes projetos de investimento intervêm no espaço territorial (ACSERALD, 2010).

O enfrentamento destes impactos significa colocar a dimensão territorial como orientadora da ação pública. Conforme Brandão (2008), determinado problema tem a sua escala espacial específica, seu enfrentamento faz-se necessário articulando poderes pertinentes àquela problemática específica, explicitando os conflitos de interesse em cada escala e construindo coletivamente alternativas políticas, engendrando-se uma ação coletiva, de caráter pedagógico, que densifique a consciência social cidadã e a legitimação política.

A nota técnica do Dieese (2007) explana sobre a questão do PAC não dever ser visto como o programa de governo, como foi exposto acima neste texto⁶. Entretanto, segundo Leher (2007) do modo em que se apresenta a ideia de desenvolvimento no país que tem forte ancoradouro na base econômica, e na medida que o desenvolvimento é o mais político dos temas econômicos, o programa de ação governamental priorizando o PAC em detrimento do Estudo de Dimensão Territorial, por exemplo, acaba dando características a ele de um guia do plano de desenvolvimento do país (LEHER, 2007). Ou seja, a formação estratégica do desenvolvimento do país passa pela união dos programas de

⁶ Faz-se menção neste trecho a frase da nota técnica do DIEESE (2007) apresentada na página 21 desta dissertação.

governo, com as políticas públicas na área de saúde, educação e meio ambiente por exemplo, e o programa de crescimento econômico. Mas devido ao caráter polarizador do PAC, que conta com grandes orçamentos, as políticas públicas, e o programa de governo em si, se tornam base para o desenvolvimento econômico com o PAC como “carro chefe”.

Neste panorama paradigmático, as políticas públicas tomam a características de se tornarem complementares as ações orientadoras para este sentido de desenvolvimento trilhado. Nesse novo mapa econômico, torna-se uma ideia fora do lugar, por exemplo, a existência de um sistema de educação básica bem estruturado e de elevada qualidade. A educação passa a contribuir para a governabilidade e para a formação de uma força de trabalho a grosso modo de modesta escolarização. Considera-se desta forma, segundo Leher (2007) o melhor retorno aos investimentos educacionais como provindos da educação fundamental e de polos de ensino para o “adestramento” da mão de obra, perdendo prioridade a formação crítica de cidadãos para dar lugar a formação de força de trabalho técnica (LEHER, 2007).

A nota técnica do Dieese acrescenta ainda:

Para os trabalhadores, impõe-se a perspectiva de um debate que transforme o programa de crescimento em um plano de desenvolvimento sustentável que, além de contemplar a inclusão social pela expansão do emprego, também seja capaz de promover a distribuição de renda e de mudar a face do país que aprofundou dramaticamente a desigualdade social sob a égide neoliberal (DIEESE, 2007: 9-10).

Entretanto, em vias de uma formação educacional que não se ancore na formação de senso crítico este discurso de desenvolvimento torna hegemônico o padrão de sustentabilidade proposto pelos ditames econômicos. Este são padrões fantasiosos à medida que, valoriza-se desta forma um desenvolvimento de viés econômico estritamente em detrimento das relações socioculturais e do ambiente físico-natural. O enfrentamento desta questão passa fortemente pela promoção de políticas educacionais que visem a formação de consciência sociopolítica cidadã e formadora de senso crítico.

Este quadro analítico apresentado serve para estabelecer perspectivas sobre as possíveis transformações que ocorrerão com a implantação do CLIPA em São João da Barra, implicado pelo processo de industrialização de um município com características econômicas marcadamente agrícolas, acarretando um adensamento urbano e uma intensa pressão nos equipamentos sociais nas áreas de educação, saúde, habitação e transporte, bem como sobre o ambiente físico-natural, causando grande perda de vegetação e extrema pressão sobre grupos vulneráveis como as comunidades extrativistas (RIBEIRO, 2010).

1. O Desenvolvimento Econômico do Município.

1.1 Histórico de São João da Barra.

Localizado na Região Norte do estado do Rio de Janeiro, o município foi fundado em 1850, oriundo do povoado da Vila de São João Batista da Barra que tem sua fundação em 1677. A estrutura social, econômica e política de São João da Barra e do norte fluminense como um todo foi estabelecida a partir do sistema de colonização que teve ao longo de todo o período colonial seu dinamismo fundamentado na força-de-trabalho escravo e na monocultura de produtos tropicais de exportação, principalmente a cana-de-açúcar e derivados (SILVA & CARVALHO, 2004). O processo de povoamento da região iniciou-se no ano de 1538 na foz do rio Managé, que posteriormente viria a se chamar rio Itabapoana, terras que pertenceram ao município em questão até o ano de 2006, quando foi realizada a emancipação deste território para a criação do município de São Francisco de Itabapoana (SOFFIATI NETO & CRUZ, 1997).

Mas, curiosamente não é a cultura da cana a primeira atividade econômica a se firmar na região e sim a criação de gado de corte. A primeira atividade que tentou-se implementar foi o cultivo da cana-de-açúcar (atividade central), mas esta não obteve sucesso na sua implementação, em um primeiro momento pela utilização da mão de obra indígena e a dificuldade de lidar com

tal mão de obra, e em um segundo momento utilizando mão de obra escrava a atividade se frustrou devido ao ataque dos indígenas da região. Desta forma, só por volta do ano de 1633 que efetivamente se firmou a primeira atividade econômica na região, sendo esta a pecuária, dando origem ao povoamento propriamente dito na região, que levou a fundação da Vila de São João da Barra, e também da Vila de São Salvador atual município de Campos dos Goytacazes. Após esta primeira tentativa o cultivo da cana só viria a se firmar a partir da segunda metade do século XVII na vila de São Salvador (SOFFIATI NETO & CRUZ, 1997).

Posteriormente, a formação econômica do Norte Fluminense, segundo Silva e Carvalho (2004) pautou-se pela caracterização de ciclos de crescimento econômico, com seus auges e declínios: o primeiro, ocorrido no século XIX – 1850-1890, considerado pelo autor como o “Ciclo Áureo do Norte Fluminense” o qual foi impulsionado pela produção açucareira com base nas usinas à vapor. É nesta fase que se dá o processo de formação do município de São João da Barra desencadeado por um pequeno desenvolvimento urbano da Vila de São João da Barra devido ao aumento do contingente populacional e as transformações socioeconômicas provenientes do aumento do comércio portuário iniciado no século XVIII. Este porto que anteriormente escoava a produção pecuarista e agrícola diversa da região para o Porto de Salvador na Bahia, tem seu aumento de atividade desencadeado pela necessidade de escoar a produção açucareira proveniente principalmente de Campos, juntamente com os outros produtos regionais para a Bahia e posteriormente, com a vinda da família real para o Brasil, para o Rio de Janeiro e para outros países (PEREIRA, 2013).

A atividade portuária desenvolveu economicamente o município, o seu aumento culminou na vinda de diversos migrantes e imigrantes para o município que levaram a um aumento populacional significativo e proporcionou uma mescla de culturas. Este comércio teve sua “fase áurea” no período compreendido entre 1880 e 1890 (PEREIRA, 2013). Após esta fase ainda no fim do século XIX o Porto de São João da Barra começa a ter o declínio de suas atividades, notadamente ligado ao declínio do ciclo expansivo economicamente denominado “Ciclo Áureo do Norte Fluminense” ocasionado pelo deslocamento do polo hegemônico açucareiro para São Paulo (SILVA & CARVALHO, 2004). O

fechamento desta atividade portuária no município se dá no início do século XX, tendo como fatores: a valorização do transporte ferroviário (que se tornou na alternativa de transporte de mercadorias) e a o cada vez mais elevado assoreamento do Rio Paraíba do Sul que impediu o atracamento de grandes embarcações (ROMÃO *apud* PEREIRA, 2013).

Após o fechamento do porto o município passou a contar basicamente com a sua produção econômica, com o surgimento da Indústria de Bebidas Joaquim Thomaz de Aquino Filho, existente até hoje, que tem como principal produto o Conhaque de Alcatrão São João da Barra, e com a produção da região norte fluminense que havia se diversificado no século XVIII, pautados na produção cana, açúcar e álcool. Mesmo que pouco dinâmica, a região se destacava também na produção manufatureira, pecuarista e na agricultura com o cultivo de mandioca, arroz, algodão, milho e feijão principalmente, que começou como atividade de subsistência mas que posteriormente começou a ser comercializado no mercado local e no mercado externo a região. O município tinha seu destaque na agricultura com a produção de mandioca para a fabricação de farinha no seu *sertão* (atualmente território do município de São Francisco do Itabapoana). A partir da década de 70 do século passado começou a ser mais fortemente substituído pela cana e a fruticultura (exemplo o caju) (CRUZ, 2003; PEREIRA, 2013).

Este processo é datado por Silva e Carvalho (2004) como o segundo Grande Ciclo expansivo do Norte Fluminense, ciclo este pautado no processo de modernização técnica do setor sucroalcooleiro iniciado a partir da década de 1970, pelas condições favoráveis criadas para o setor como a alta de preços no mercado internacional e fartos recursos federais disponibilizados pelo sucesso da política desenvolvimentista. Este período marcou fortemente a região por trazer a característica econômica mais extensiva e monocultora do cultivo da cana (CRUZ, 2003).

Com o declínio deste grande ciclo expansivo ainda no final dos anos 80 do século XX que levou quase a extinção as atividades agroindustrial de produção de cana, açúcar e álcool, o município passou a contar com sua estrutura econômica baseada com a movimentação turística em seu litoral

principalmente durante o verão, microempresas – comércio e pequenas fabricas- na região central da cidade, na produção de bens de consumo, gerados basicamente pelo setor agropecuarista e da pesca pelas comunidades tradicionais (PEREIRA, 2013).

Com o advento da Lei do Petróleo⁷ em 1997, que elevou o volume das rendas petrolíferas provenientes do Complexo de Exploração e Produção de Petróleo e Gás da Bacia de Campos⁸ implementado na segunda metade da década de 1970 a situação econômica do município modifica-se. Estas rendas petrolíferas são pautadas em royalties e participações especiais transferidas aos governos federal, estadual e os municípios produtores. Estes também chamados petrorrentistas são municípios classificados pela ANP (Agência Nacional do Petróleo) como confrontantes com a jazida off-shore, em decorrência de critérios arbitrados por técnicos do IBGE (CRUZ, 2012).

Em São João da Barra a situação se modifica, a partir deste momento passa a ter, gradativamente, grande parte da receita do município gerada por recursos provenientes destas rendas recebidas pela exploração do petróleo na Bacia de Campos. Ao fim da última década (2010) este peso dos recursos provenientes do petróleo passou a representar 81% do orçamento deste município. No entanto, esse aumento não significou mudanças substanciais nas suas taxas de crescimento demográfico, mantendo um mercado de trabalho pouco dinâmico onde o emprego se concentrou nas administrações públicas municipais, embora as redes de ensino e saúde também tenham sido contempladas. A dinâmica municipal foi pouco alterada durante estas quase duas décadas de aplicação destes recursos. E atualmente com a mudança na legislação para a distribuição dos royalties do petróleo, naturalmente, a perda no orçamento da prefeitura desse município será grande (CRUZ, 2012).

⁷ Lei nº 9.478 de 6 de agosto de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9478.htm

⁸ A Bacia de Campos é a principal área sedimentar explorada na costa brasileira. Ela se estende das imediações da cidade de Vitória (ES) até Arraial do Cabo, no litoral norte do Rio de Janeiro, em uma área de aproximadamente 100 mil quilômetros quadrados. Fonte: <http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/bacias/bacia-de-campos.htm>

Segundo dados do último Censo Demográfico realizado, em 2010 o município contava com uma população de 32.747 habitantes neste ano (IBGE, 2010). Sua extensão territorial que passou a ser de 455 Km², após a emancipação do município de São Francisco de Itabapoana em 2006, é dividida em seis distritos, sendo eles, Sede ou Centro, Atafona, Grussaí, Cajueiro, Pipeiras e Barcelos em ordem crescente, e correspondem, respectivamente a 25,7%, 16,4%, 16,7%, 0,8%, 21 %, 19,6% do eleitorado municipal na última eleição segundo dados da Prefeitura Municipal⁹.

Foram caracterizados como principais localidades do município, por apresentarem maior desenvolvimento urbano: Grussaí, Açú, Atafona e Centro. Segundo dados da Prefeitura Municipal de São João da Barra, a localidade de Grussaí apresenta a maior área urbana do município, na casa dos 40,68% de desenvolvimento urbano (PEREIRA, 2013). A localidade caracteriza-se pelo forte apelo turístico de veraneio em sua região litorânea e suas atividades comerciais direcionados a prestação de serviços de consumo à população residente e a população turística. Nessa região encontram-se as casas de veraneio, as principais pousadas e hotéis da região. E também se localiza a sede do SESC Mineiro que presta diversos serviços turísticos para população (PEREIRA, 2013). A localidade de Atafona que apresenta 17,38% de desenvolvimento urbano, terceiro maior índice, apresenta em suas características também a atividade turística, um pouco menor em proporção, marcando-se mais pela atividade pesqueira e seu comércio, este distrito tem a presença da sede da colônia de pescadores e do Mercado de Peixe municipal (FALCÃO, 2013).

O Centro apresenta 9,74%, quarto maior índice de desenvolvimento urbano do município. É nesta região que estão concentradas a maior parte das instituições públicas e privadas, localizam-se as sedes da administração pública e de suas secretarias, os hospitais públicos (policlínica e Santa Casa), bancos (públicos e privados), cartório, delegacia de polícia, fábricas, setores de serviço e comércio. Esta localidade é onde há maior circulação de produtos, dinheiro e

⁹ Fonte: <http://www.sjbonline.com.br/politica/divisao-de-distritos-vai-acirrar-disputa-eleitoral-em-sjb>

mercadorias; as políticas públicas do município são realizadas com mais eficácia que nos demais locais. As ruas são asfaltadas, há saneamento básico, o serviço de transporte coletivo tem maior eficiência (PEREIRA,2013).

A Região do Açu situada no quinto distrito municipal (Pipeiras) apresenta a segunda maior área urbana, com 19,36% de desenvolvimento da malha urbana. Esta localidade caracteriza-se principalmente pela atividade agrícola em seu interior (zona rural) e pela atividade pesqueira em sua zona litorânea. Além disso, apresenta atividade comercial, formada por pequenos mercados, restaurantes, mercearias e imobiliárias que atendem à demanda da população local e da pequena atividade turística (PEREIRA, 2013). É no litoral desta região que está sendo implantado o Complexo Logístico e Portuário do Açu (CLIPA), que tem trazido para o município e todo Norte Fluminense novas perspectivas de desenvolvimento, atraindo grande número de pessoas e mudando seus focos e atividades econômicas, bem como coloca em voga uma discussão maior acerca da questão ambiental na região. A instalação do CLIPA, estes fenômenos e suas consequências serão discutidos a partir desta próxima seção.

1.2 Perspectiva Econômica Atual: do Petróleo ao CLIPA.

Na segunda metade dos anos de 1970 é instalada na Bacia de Campos o Complexo de Exploração e Produção de petróleo e gás, o que, em princípio, não trouxe grandes modificações à região de SJB, até o advento da Lei do Petróleo em 1997. Neste ciclo anterior à Lei do petróleo, as modificações ficaram concentradas ao município de Macaé, onde foram efetuados os investimentos de capital fixo em instalações e equipamentos, com a instalação de um grande número de empresas de fornecimento de bens e serviços à exploração e produção, e de unidades industriais de produção de estruturas e equipamentos básicos que foram se estendendo de Macaé ao longo do litoral no sentido da cidade do Rio de Janeiro até o município de Niterói. Este fato transformou esta na “virtual *região do petróleo* estadual, do ponto de vista da territorialização das instalações físicas, dos impactos demográficos e urbanos e da geração de trabalho” (CRUZ; PIQUET; SERRA *apud* CRUZ, 2012).

O segundo ciclo, posterior à Lei do petróleo, traz modificações ao Município. Esta transformação ocorre nos cofres públicos com incremento da

renda a partir da elevação das rendas petrolíferas, entre royalties e participações especiais, transferidas aos municípios petrorrentistas. Este incremento à renda foi gradualmente ampliado ao passar dos anos, elevando a dependência do município em relação às rendas petrolíferas. Nesta última década (2000-2010), segundo dados do IPEA, o peso no orçamento da prefeitura municipal passou de 43% em 2000 a 81% em 2010.

Este substancial aumento, no entanto, não acarretou em muitas modificações socioeconômicas no município para além do aumento da dependência. O volume de recursos adicionados ao orçamento municipal gerou uma expectativa de melhoria nas condições da vida urbana e rural, com impacto nas condições da rede de infraestrutura de serviços coletivos, educação, saúde, emprego e renda. No caso particular do emprego, este concentrou-se nas administrações públicas municipais, embora as redes de ensino, bem como a rede pública e privada de saúde tenham sido contempladas. O que amplia o custeio da máquina administrativa (CRUZ, 2012).

O fato de essas rendas terem um peso muito grande em relação à arrecadação própria dos municípios – que tende a ser negligenciada ante a abundância das rendas petrolíferas – os coloca em posição de vulnerabilidade ante a constante ameaça de mudança nos critérios de distribuição das mesmas (CRUZ, 2012: 41).

Devido às pequenas modificações nos indicadores de qualidade de vida e de distribuição de renda, com a persistência da desigualdade social, o município tem sido vítima de denúncias constantes de mau uso destes recursos. Como durante esta época houve poucas mudanças no crescimento demográfico do município já que as instalações físicas do Complexo foram polarizadas em Macaé, a receita corrente *per capita* do município foi gradativamente, com o aumento destas rendas, se tornando uma das maiores entre os municípios petrorrentistas do estado. O que não se reverteu em grandes mudanças, vide, por exemplo, as condições de saneamento e transporte no município terem sido pouco alteradas durante este tempo. A grande modificação deste período vem com a criação de um fundo municipal para o fomento as atividades econômicas, ou seja, para a atração de empresas com os recursos da renda petrolífera. O Fundo de Desenvolvimento de São João da Barra (FUNDESAN) foi criado em 2011 (CRUZ,2012).

No intuito de aproveitar a pujança econômica do petróleo no litoral norte fluminense iniciou-se através do governo estadual a concepção básica da criação de um porto, que agregasse instalações para além da base de apoio e gestão da Petrobras, sediada em Macaé (PESSANHA & FILHO, 2012). Este processo é formalizado pelo governo estadual, por meio do decreto nº 25.455, de 28 de junho de 1999, que declarou de utilidade pública, para fins de desapropriação, imóveis na localidade do Açú (AGB, 2011). Este Decreto também estabeleceu o marco de início dos estudos de viabilidade técnica de um porto neste local. Mas, posteriormente há uma desistência da Petrobras do Projeto Básico do Porto do Açú. Sem a Petrobras o projeto ficou parado, o que confirmava o seu viés de atuação na logística ligada à exploração de petróleo no mar junto à Bacia de Campos (PESSANHA & FILHO, 2012).

Posteriormente, na articulação entre o gestor público e o capital privado, o projeto muda de mãos e nasce o empreendimento, que tem ampliação de sua magnitude, deixando de ser apenas um Porto e hoje se apresenta com o objetivo de ser o maior porto-indústria da América Latina e um dos três maiores complexos portuários do mundo, com estimativa de movimentação de 350 milhões de toneladas entre importação e exportação (PIMENTEL *et al apud* PESSANHA & FILHO, 2012). Nesta conjuntura é lançada a pedra fundamental do SuperPorto do Açú, em solenidade no dia 27 de dezembro de 2006 e logo a seguir, em março de 2007, é formalizada a criação da empresa privada de logística LLX do grupo EBX, do empresário Eike Batista à frente da construção do SuperPorto do Complexo Logístico Industrial Portuário do Açú (CLIPA) (PESSANHA & FILHO, 2012).

O CLIPA consiste no seguinte consórcio: um megaporto, com dois terminais com capacidade de atracação simultânea de 44 navios, para diversos tipos de carga, incluindo graneis líquidos e sólidos, a princípio destinado a exportar as necessidades de movimentação de etanol, derivados de petróleo, Gás Natural Liquefeito e o minério de ferro que chegará ao porto por um mineroduto de 525 km, vindo de Minas Gerais, e por onde deverá entrar carvão mineral da China. Além de uma retroárea disponível para instalações de empresas, está sendo instalado, em área contígua, um Distrito Industrial do Governo do Estado, administrado pela Companhia de Desenvolvimento

Industrial do Rio de Janeiro (CODIN). Estão previstas unidades de usinas termoelétricas, siderúrgicas, estaleiro, indústrias de cimento, peletização, armazenamento e estocagem, com ampliação para unidades de indústria metal-mecânica, incluindo montadora de veículos (FIRJAN *apud* CRUZ, 2012).

O SuperPorto do Açu, o principal empreendimento do CLIPA, iniciou sua construção em 2007 e prossegue até o presente momento. No ano de 2013 devido a uma crise do grupo EBX e conseqüentemente da empresa deste grupo à frente da construção do porto, a LLX Logística S/A, o empreendimento muda de mãos passando a ser administrado pelo grupo americano EIG que se tornou controlador da empresa LLX em outubro desse mesmo ano e posteriormente, em dezembro criou a empresa Prumo Logística¹⁰ que se tornou a responsável pelas obras em substituição a LLX.

Com relação ao mineroduto as obras vêm sendo realizadas pelo grupo Anglo American, já com 79% de avanço, esta levará minério de ferro desde Conceição do Mato Dentro em Minas Gerais até o Porto no Açu atravessando um total de 32 municípios entre os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. O projeto Minas-Rio, como é chamado o mineroduto, consiste em um sistema de dutos que liga as instalações da mina à planta de beneficiamento, em Alvorada de Minas (MG), seguindo para o terminal no Superporto do Açu. O transporte completo será efetuado em três dias, por meio de bombas de alta pressão. A estimativa é que o mineroduto possa transportar 26,5 milhões de toneladas de minério de ferro por ano¹¹. No que diz respeito ao distrito industrial, este empreendimento conta com uma área 7.036 hectares próximas a costa litorânea do Açu (AGB, 2011), algumas empresas já vêm montando seus projetos, caminhando com os licenciamentos ambientais e se instalando na área¹².

¹⁰ Fonte: <http://www.superportodoacu.com.br/>. Acessado em: 20/03/2014.

¹¹ Fonte: <http://www.superportodoacu.com.br/>. Acessado em: 20/03/2014.

¹² Fonte: <http://www.fmanha.com.br/economia/porto-do-acu-quase-pronto-para-operar>. Acessado em: 15/05/2014.

O perfil desses investimentos revela a sua filiação ao atual padrão de inserção internacional da economia brasileira, desta forma, o Governo Federal entra com recursos do PAC, ao lado de recursos estaduais e municipais. A construção do porto em si, categorizado como privativo de uso misto, isto é, suas dependências serão utilizadas para carga própria e de terceiros. Esta classificação é dada de acordo com a Lei dos portos¹³, que estabeleceu um novo contrato jurídico e institucional para o setor, que tem como principais pontos: promoção de investimentos em superestruturas portuárias e a modernização de sua operação com a permissão da exploração da operação de movimentação portuária pelo setor privado; a redução do tempo de espera dos navios com a promoção da concorrência entre terminais e entre portos, por meio do arrendamento das instalações e de terminais a empresas privadas; e adequar à quantidade de mão-de-obra na operação portuária, segundo os novos processos tecnológicos e produtivos (TOVAR & FERREIRA, 2006; COSTA, 2009). Esta lei foi revogada e substituída pela Lei de Modernização dos Portos¹⁴ no ano de 2013.

Segundo Tovar e Ferreira (2006), para a implantação de um terminal de uso privativo, é necessária apenas uma autorização do Governo Federal, sem necessidade de licitação. Se a instalação privativa localizar-se fora da área dos portos organizados, ela não estará sujeita à fiscalização de uma autoridade portuária, garantindo-lhes maior liberdade, associada a menor fiscalização e ônus. Ainda segundo os autores, a maior parte da movimentação de cargas nos portos brasileiros em terminais públicos já foi transferida à iniciativa privada. A exigência para a licitação de construção de novos terminais portuários também foi simplificada, no caso o porto tem que ter, previamente, o projeto e as licenças ambientais e de instalação para começar a obra (COSTA, 2009).

No contexto da nova inserção produtiva do país no mercado internacional, o CLIPA visa atender a demanda da necessidade da economia chinesa por produtos primários, devido ao seu crescimento econômico no quadro

¹³ Lei 8.630\93.

¹⁴ Lei nº 12.815 de 5 de junho de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12815.htm#art76

internacional, e está inserido nessa nova lógica portuária, porque atende à demanda de portos com capacidade para receber navios de grande porte, e também concentra em sua área de entorno espaço para o desenvolvimento de atividades industriais, que demandam um amplo espaço para sua construção. É nesse contexto que se compreende a escolha da região para sua implantação apresentando uma vasta área com baixo custo e, ao mesmo tempo, uma relativa proximidade dos maiores centros do país, como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte (BARRETO & QUINTO JUNIOR, 2012).

Desta forma, a instalação do CLIPA traz para o município e principalmente para o território do Açu no seu 5º Distrito, uma relação até então desconhecida pelo interior da região Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro, esta é a relação de se constituir numa porta para os fluxos da economia globalizada. Concretamente, se torna uma articulação entre o regional, o nacional e o mundial, o que nem mesmo a exploração do petróleo na Bacia de Campos conseguiu viabilizar (PESSANHA & FILHO, 2012). As mudanças na economia do município de São João da Barra eram geralmente induzidas pelo crescimento natural da população, e o poder local ganhava destaque como o principal empregador da mão de obra da cidade. As transformações ocorriam de forma lenta e gradual. As mudanças atuais com a implantação do CLIPA modificam essa situação de equilíbrio existente, com alterações profundas na esfera das atividades produtivas e comerciais da economia local, com repercussão também na esfera regional (RIBEIRO, 2010).

Segundo Pessanha e Filho (2012):

Todo este processo pode contribuir para romper com a concentração econômica fluminense, por meio do fortalecimento de suas regiões não metropolitanas, gerando novas coalizões de forças em prol de uma rede de cidades mais justas e eficientes. Uma rede com qualidade de políticas públicas ou a mera reprodução do crescimento da riqueza para a acumulação privada, repetindo as velhas e indesejáveis desigualdades sociais e espaciais (PESSANHA & FILHO, 2012: 9).

Na análise do perfil desse investimento, Cruz (2012) destaca duas características que podem potencializar um enclave econômico regional, são elas: A existência de um potencial de instrumentalização do território como

plataforma de exportação; e de instrumentalização das administrações municipais. O primeiro caso se caracteriza em decorrência da pequena interatividade com a economia local estabelecida e seus agentes. Desta forma o uso do território seria caracterizado apenas como um trampolim onde o perfil das riquezas econômicas se caracterizariam “de fora e para fora” da região, devido à falta de articulação entre os grupos responsáveis pelo empreendimento e os grupos locais. Transforma-se assim a região em mero suporte físico de investimentos.

O segundo enclave se dá com a caracterização da instrumentalização da administração municipal em arcar com os investimentos de infraestrutura direcionado a construção do empreendimento, utilizando os recursos fartos das rendas petrolíferas para obter todas as facilidades a sua implementação, legitimando suas práticas, ritmos e estratégias em detrimento de outras políticas públicas.

Ribeiro (2010) nos acrescenta:

Diante da nova realidade que se apresenta nos dias atuais, como irreversível, o poder público necessita com urgência se reaparelhar, de modo a responder de uma maneira satisfatória ao desafio de planejar e induzir o desenvolvimento econômico, associado a uma oferta de empregos de qualidade e uma justa distribuição da renda. A história está repleta de exemplos que apontam o risco associado à formação de enclaves regionais, exatamente quando o setor líder da nova etapa de acumulação capitalista não possui links com as outras atividades locais e regionais. Como forma de evitar esta ameaça o poder público necessita atuar de modo regionalizado, consorciado, em rede, de modo matricial como forma de atuar observando os vários aspectos dos problemas e das oportunidades que a nova inserção internacional da atividade econômica do Norte fluminense deve enfrentar (RIBEIRO, 2010: 66).

Segundo o autor, torna-se imprescindível em São João da Barra os investimentos em políticas públicas de grande porte relativas à infraestrutura, logística, a área social e ambiental (RIBEIRO, 2010). Já que é irreversível a implementação do CLIPA em SJB faz-se necessário uma intervenção pública que caminhe na medida da equidade e justiça socioambiental, bem como, medidas que diminuam os impactos socioambientais ao município e a região

como um todo. Segundo Ribeiro um dos problemas listado como entrave é a questão educacional. O desafio é pôr em prática com a máxima brevidade uma “revolução” na qualidade do ensino básico e fundamental e multiplicar as oportunidades de acesso ao ensino de nível médio e superior (RIBEIRO, 2010). Neste que está contido o caráter transformador desta região no rumo a uma luta por equidade formada por cidadãos de direito diante desta nova realidade e na luta pela formação de espaços de discussão sociais a despeito das transformações locais e políticas com o intuito da manutenção da identidade sociocultural e ambiental da região.

2. Caminhos da Educação

O recebimento dos recursos do Complexo de Produção e Exploração de petróleo e gás da bacia de campos possibilita à administração pública dos municípios petroleristas um meio privilegiado para realização do planejamento integrado da política urbana e rural, das políticas sociais, econômicas e ambientais, com potencialidade de produzir inclusão, bem estar e cidadania a sua população. No município de São João da Barra somente após o início da construção do Porto que algumas políticas públicas importantes começam a ser empreendidas, estas são determinadas de acordo com a necessidade para o funcionamento do megaempreendimento. Pois, de fato, um projeto portuário dessas dimensões provoca impactos que tendem a mobilizar maiores recursos e políticas públicas que interagem e coexistem com as necessidades de qualificação da população e uma série de medidas estruturais que são demandadas pelo processo de construção e implantação.

Em decorrência da emergência do empreendimento portuário, as ações que o poder público municipal de São João da Barra vem executando para atender as demandas potenciais a serem ocasionadas pelo CLIPA, se concentram principalmente nos setores: de infraestrutura, com construção de pontes e reforma de vias e rodovias que dão acesso à região portuária; No setor de empregos e serviços houve um aumento considerável da participação do poder público no total do emprego formal no município; no Setor de Transportes, com o aumento da circulação do transporte coletivo público (PEREIRA, 2013).

Cabe ressaltar, que os horários de transporte coletivos entre determinadas regiões do município são extremamente escassos, fato comprovado no trabalho de campo desta pesquisa, onde se circulou estritamente com o transporte público coletivo dentro do município. Pode-se citar aqui uma espera de 5 horas (de 9 até 14 horas) pelo transporte da localidade de Cajueiro em direção a localidade do Açú. Outro fator importante, com relação ao transporte na cidade, que deve ser citado é o monopólio exercido no transporte público municipal e intermunicipal, este é realizado estritamente pela empresa Autoviação Campostur S.A.

O plano diretor municipal, que foi revisado em janeiro de 2014, prevê grandes mudanças em todos os setores nos próximos anos, segundo a prefeitura “O objetivo é garantir um crescimento ordenado e sustentável, com máxima qualidade de vida para a população”¹⁵, mas, o que se pode observar até o momento no mesmo é uma profunda transformação de todo o território do município, mas pouco investimentos em algumas áreas cruciais para a qualidade de vida da população do município. Em alguns setores do município não houveram modificações importantes até o presente momento, pode-se citar as áreas de segurança pública, de saúde, de saneamento básico e habitação.

Nesta seção daremos ênfase às ações que o poder público municipal tem implantado e as mudanças ocorridas e previstas no sistema educacional público municipal. A implantação de políticas públicas educacionais no município de São João da Barra sofre influências e direcionamentos designados pelo Governo Federal e também pelas grandes corporações envolvidas na implantação do CLIPA. De um modo geral, a construção do Porto do Açú criou nas últimas gestões públicas uma expectativa de melhoria de condições econômicas e de geração de trabalho e renda, deste modo, durante o início da construção do Porto, na última gestão pública municipal (2008-2012) e na atual gestão, a política educacional promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São João da Barra (SEMEC) se concentrou majoritariamente na promoção do ensino superior e cursos técnicos para sua população, bem como, na

¹⁵ Extraído de: <http://www.sjb.rj.gov.br/plano-diretor>. Acessado em: 17/05/2014.

ampliação e construção de escolas e creches municipais, para atender o aumento da demanda no ensino fundamental e educação infantil provenientes do aumento populacional.

No que tange o ensino superior, esta promoção se dá através do Programa do Cartão Universitário que se tornou vigente durante o percurso da gestão passada (2008-2012), onde a prefeitura disponibiliza bolsas de estudos para os estudantes do município cursarem faculdades particulares em outros municípios, como Campos dos Goytacazes. E para suprir a necessidade de transporte dos universitários o poder público viabiliza o transporte gratuito até alguns municípios vizinhos para os estudantes das universidades públicas e particulares que residem em SJB (PEREIRA, 2013).

A partir do ano de 2012 começaram a ocorrer modificações na cidade no que concerne a promoção do ensino técnico e profissionalizante. Foi implementado um polo provisório do Instituto Federal Fluminense (IFF), que vem disponibilizando cursos técnicos para os alunos de ensino médio. A gestão municipal vem fornecendo a infraestrutura desta área que posteriormente, quando concluída a obra, se tornará uma sede definitiva do IFF em São João da Barra. São oferecidos também diversos cursos para atender áreas profissionais específicas demandadas pela construção do CLIPA em uma parceria da SEMEC com o Serviço Social do Comércio (SESC). Há, atualmente, também uma perspectiva de se implementar um Centro Vocacional Tecnológico da FAETEC com cursos específicos para atender a demanda do CLIPA (PEREIRA, 2013).

Entretanto, é importante salientar aqui que estas medidas voltadas para a profissionalização da população visando atender as demandas do CLIPA começaram a ser promovidas posteriormente ao início de sua construção. Desta forma, Pereira (2013) nos constata:

(...) pode-se constatar que as funções que exigem alta especialização, na construção do porto, e que são mais rentáveis são exercidas por profissionais experientes vindos em sua maioria de outras regiões do Brasil e do exterior. Da população de São João da Barra, as pessoas que conseguiram trabalhar na construção do porto, em sua maioria, exercem funções secundárias, onde os níveis salariais são mais baixos. A inexistência de planejamento e política educacional que viabilizassem, durante esses últimos dez anos, a especialização

da mão de obra local inviabilizou o desejo dos sanjoanenses (PEREIRA, 2013: 49).

Este fato corrobora com o aumento populacional, que traz consigo, dentre muitos outros fatores, o aumento da demanda pelo ensino fundamental e número de creches para atender os filhos desta nova população que vem tomar residência na cidade. Portanto, se observa que a ampliação do atendimento na educação infantil e ensino fundamental que constituem a rede municipal de ensino se configura como a principal medida adotada na política educacional destas fases do ensino pela qual a gestão municipal é responsável.

As mudanças alinhadas na política educacional da rede municipal, a partir da gestão passada, devido ao crescente aumento da demanda escolar foram significativas para seu atendimento. Foram empreendidas obras de construção de unidades escolares e ampliação de outras unidades e suas infraestruturas; Contratação de novos profissionais educacionais e investimentos na qualificação dos mesmos; Melhoria qualitativa da merenda escolar, composta por um cardápio nutricional avaliado por uma equipe de nutrição e acompanhado por uma supervisão de merenda.

Segundo dados do IBGE, em 2007, a rede de ensino público do município de São João da Barra contava com 25 escolas, o total de alunos matriculados era de 2.961 e o total de docentes lecionando nessas escolas era de 198. Em 2009, a rede escolar passou a contar com 4 escolas a mais e a rede passou a contar também com 23 professores a mais. Segundo dados do SEMEC, em 2012, esta rede passou a contar com 40 escolas totalizando 6.412 alunos matriculados, percebe-se desta forma um aumento significativo na rede desde o início das obras do porto. Entre os anos de 2009 e 2012 houve um aumento de 45% no número de matrículas, e a rede passou a contar também com 11 novas escolas, sendo que a maior parte dessas novas unidades foram destinadas ao atendimento da educação infantil com a construção de creches, e algumas unidades que contam, além da creche-escola, com o primeiro segmento do Ensino Fundamental, se realizando de modo eficaz para atender a demanda dos filhos dos trabalhadores que migraram para a cidade.

As escolas municipais do Ensino Fundamental que apresentaram maior crescimento de matrículas foram ampliadas. Sua infraestrutura também sofreu alterações com construção por exemplo de laboratórios de informática e ampliação de bibliotecas (PEREIRA, 2013). Segundo dados da SEMEC as nove escolas que atendem completamente à demanda do ensino fundamental do município de São João da Barra (tem o primeiro e o segundo segmento), contavam com um total de 2.506 alunos matriculados em 2012.

Com relação aos profissionais da Educação foi realizado concurso público para a contratação de professores e profissionais de diversas áreas, entre eles, psicólogos, assistentes sociais, musicoterapeutas, orientadores pedagógicos, orientadores educacionais, psicopedagogos, fisioterapeutas e supervisores educacionais que vieram a compor a equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação. Deve-se destacar aqui a esta equipe multidisciplinar da SEMEC do município pelo fato de não se ver algo semelhante, comparados aos municípios do Norte Fluminense ou o próprio município do Rio de Janeiro, devido a gama diversificada de profissionais que a compõem (PEREIRA, 2013).

Segundo Pereira (2013) o município de São João da Barra se configura entre os que mais investem em educação no Estado do Rio de Janeiro. No ano de 2009 estes investimentos chegaram a 7.016,00 por aluno, e, mesmo no ano 2010 apresentando uma redução de investimentos na ordem de 4,5 milhões de reais (redução de 11%) comparado ao ano anterior, este município ficou na quinta posição entre os municípios do Estado do Rio de Janeiro com maior investimento per capita em sua rede municipal de educação no referido ano, o que representou um investimento de 6.413,00 por aluno. Já em 2011, o município teve um investimento de 7.900,50 per capita, o que faz com que nestes três anos (2009 a 2011) o município se configure entre os três municípios que mais investiram em educação da Região Norte Fluminense.

Todavia, estes altos investimentos parecem não ter refletido em resultados tão significativos quando comparado ao posicionamento adquirido na avaliação do Ministério da Educação (MEC) através do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) frente aos demais municípios do estado. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁶ o município alcançou as metas projetadas no IDEB para o ensino fundamental segundo segmento nos últimos três anos avaliados (2007, 2009, 2011), no que diz respeito ao primeiro segmento a meta foi alcançada em 2007 e em 2011, isto demonstra que ambos segmentos conseguiram alcançar suas metas no último ano publicado da pesquisa até o momento. Em 2011 as metas projetadas pelo MEC eram de 4.1 para o primeiro segmento (5º ano) e 3.8 para o segundo segmento, suas notas foram 4.8 e 4.2, respectivamente. Estas notas renderam as 38º e 27º posições para o primeiro e segundo segmentos, respectivamente, dentre os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com Pereira (2013) estes resultados obtidos são “contraditórios em comparação com o volume de verba aplicada pela administração do município de São João da Barra”, já que o mesmo se configurou entre um dos municípios que mais investiu per capita em educação no estado e obteve posições muito aquém destes investimentos no ranking do IDEB (PEREIRA, 2013: 67). Esta avaliação, prevê que a aplicação adequada dos recursos deve ser alocada para a melhoria do ensino-aprendizagem e na capacitação profissional dos professores.

Partindo desta premissa Pereira (2013) coloca que esta contradição se deve provavelmente a um problema estrutural, uma possível aplicação inadequada dos recursos destinados à educação. Acrescenta ainda, que “os altos investimentos em educação não significam exclusivamente que esses municípios estejam necessariamente comprometidos com a melhoria do sistema escolar municipal”, pois, por exigência constitucional 25% do orçamento municipal obrigatoriamente deve ser destinado a educação, desta forma, já que as despesas com educação por aluno estão ligadas a receita corrente per capita e números de matrículas na rede municipal de ensino, as cidades com níveis de receita corrente per capita mais elevadas ou com reduzido número de alunos matriculados na rede municipal tendem a ter maiores despesas com estudantes (PEREIRA, 2013: 68). Assim, pode-se observar que os voluptuosos recursos

¹⁶ Extraído de: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3233422>. Acessado em: 19/04/2014.

provenientes das rendas petrolíferas têm grande influência nos resultados da colocação do município dentre os demais municípios do estado que mais investem em educação.

Neste panorama apresentado, observa-se dois pontos quanto aos investimentos em educação das últimas gestões públicas municipais que merecem destaque. O primeiro deles, com relação a rede municipal de ensino que atendem ao ensino infantil e fundamental, percebe-se que desde a gestão passada os investimentos nestas foram bem altos, mas que estes investimentos parecem ser alocados em grande parte em infraestrutura para atender a demanda do aumento populacional, e seus reflexos em qualidade do ensino foram bem tímidos comparado ao tamanho dos investimentos, apesar de iniciativas inovadoras, como a formação da equipe multidisciplinar, os reflexos ainda não são enxergados de forma efetiva.

Um segundo ponto se deflagra com a eminente preocupação com a formação profissionalizante da população, para que os mesmos possam atuar nesta cidade transformada com a chegada do CLIPA, mesmo que tardiamente em relação ao começo das obras de construção do porto, esta área tem recebido bastante investimentos. Esta forma como os recursos vem sendo alocados corroboram com a tendência que tem transformado a educação em vista das características de promoção do desenvolvimento no país. Segundo Pochmann (2014) estas ações da educação estão voltadas para o mercado de trabalho, ocorrendo neste padrão que a educação “ela não transforma, ela conforma para o trabalho”. Ou seja, são dispensados altos investimentos mas estes tendem a se concentrar no atendimento das demandas trabalhistas específicas daquela região enquanto a formação crítica tende a ser ignorada.

3. Panorama Socioambiental do Município:

São João da Barra encontra-se em uma região sócio e ambientalmente diferenciada. Onde localiza-se a zona delta do rio Paraíba do Sul, formada por planícies costeiras fluvio-marinhas e domínios litorâneos de dunas, cordões arenosos e restingas. Compõe este domínio um complexo mosaico de lagunas, charcos, pequenos córregos, lagoas em ambientes estuarinos, brejos costeiros,

vegetação arbustiva fixadora de dunas, formações geológicas sedimentares, formações herbáceas e graminóides associadas a faixas de praia. Estas são comunidades ecológicas marcadas pela singularidade botânica e faunística, reconhecidamente classificadas como de extremo interesse biológico para a conservação da biodiversidade, com testemunhos de espécies ameaçadas de extinção e de distribuição biogeográfica restrita. Além de um mosaico de comunidades rurais, pescadores artesanais, agricultores familiares, posseiros e pequenos comerciantes (AGB, 2013).

Esta região se destaca no *continuum* litorâneo que se estende desde o município de São Francisco do Itabapoana seguindo por toda a extensão da linha de costa e por fim atingindo o litoral norte do município de Macaé. A extensão deste ambiente costeiro, ecologicamente diferenciado, se configura como a mais extensa área de restinga do país. Segundo a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB, 2011) este *continuum* é o “último espaço natural de conectividade de ecossistemas costeiros no estado – incluindo as restingas, mangues e dunas litorâneas – responsáveis pela manutenção da estabilidade geológica e biológica do litoral norte fluminense” (AGB, 2011: 28). A restinga de São João da Barra era uma das últimas existentes fora de unidades de conservação.

No município os danos ambientais manifestam-se episodicamente de várias formas como: eventos climáticos extremos que causam enchentes e secas prolongadas; nas queimadas; no destino impróprio do lixo; em constantes vazamentos de óleo na Bacia de Campos, na contaminação do rio Paraíba do Sul (seja por resíduos orgânicos ou por derramamento de resíduos químicos provenientes de indústrias); dentre outros acontecimentos.

O primeiro distrito do município é o que apresenta melhor qualidade nos serviços públicos. Os demais distritos apresentam um cenário um tanto distinto, nem todas as ruas são asfaltadas, o saneamento básico é precário, o serviço de transporte público coletivo é precário e deficiente, os serviços de saúde são prestados pelos postos de atendimento que funcionam até às 17 horas (PEREIRA, 2013).

Embora o comércio portuário esteja ligado diretamente à fundação e às primeiras marcas de desenvolvimento socioeconômico do município, este deteve ao longo de sua história a economia atrelada às atividades agropecuária e pesqueira como mais persistentes à região, espaçando-se pela constituição de pequenas indústrias e usinas. Apesar de um forte êxodo rural ocorrido no município a partir da década de 1970 onde houve uma queda vertiginosa e contínua na população rural para os presentes dias, fato este auxiliado pela emancipação de São Francisco do Itabapoana, que ficou com a maior parte da área agrícola do antigo município de São João da Barra. O município ainda apresenta uma forte característica rural, sendo o 5º distrito o mais ruralizado (AGB, 2011).

A atividade preponderante nesta zona rural é a pecuária, na agricultura ganha destaque a produção de abacaxi onde é o 2º maior produtor do Estado do Rio de Janeiro (AGB, 2011). Acrescido a isto, algumas localidades do distrito se destacam como comunidades tradicionais extrativistas, como exemplo temos o caso da localidade de Quixaba, observada no trabalho de campo, que se baseia na pesca artesanal e principalmente na extração de Tabôa¹⁷ para confecção de esteiras.

As atividades pesqueiras são desenvolvidas principalmente no distrito de Atafona, onde estão concentradas as comunidades pesqueiras e as colônias de pescadores. Esta atividade é desenvolvida em outros distritos também, mas com menor proporção. O advento da implementação do Complexo Exploração e Produção de petróleo e gás na Bacia de Campos em 1970 gerou impactos ao desenvolvimento desta atividade. A interação entre a pesca e o petróleo desde começo da implementação das plataformas da Bacia de Campos se dá de maneira conflituosa. Não só as plataformas, mas também os navios sísmicos, destinados a exploração para a descobertas de outros poços, influenciam de maneira muito grande a atividade da pesqueira na região. Esta influência se dá pelos constantes derramamentos de óleo como citado acima, e também pela

¹⁷ Nome científico *thypha angustifolia*, tem origem na América do Sul. É uma planta aquática de caule cilíndrico que chega a 3 metros de altura. É abundante em margens de corpos d'água como brejos, manguezais, várzeas, dentre outros espelhos d'água. É uma espécie de planta comestível, com características despoluentes do corpo d'água e muito utilizada para produção de diversos artesanatos.

influência atrativa que as plataformas exercem sobre os cardumes devido ao lixo orgânico despejado no mar, diminuindo a quantidade de peixes disponíveis em outros lócus do mar (FALCÃO, 2013).

A maneira como se dá a mitigação deste conflito é baseada em medidas compensatórias que devem ser exercidas pela empresa – No caso a Petrobrás-execradas em atividades de Educação Ambiental, distribuições de Kits de materiais escolar e um pequeno contato entre as comunidades pesqueiras que não conformam um caráter de debate conciliador entre os diversos atores sociais envolvidos, onde quem acaba perdendo são os pescadores (FALCÃO, 2013).

Diante da nova perspectiva com a implementação do CLIPA e a adoção do discurso de desenvolvimento hegemônico no país, o município atravessa uma fase de profundas transformações desencadeadas pela urbanização cada vez mais acentuada, que tem as atividades bases como a agropecuária e a pesca ameaçadas e por consequência as comunidades que as desenvolvem, onde impactos socioambientais já vêm sendo sentidos. Sobre estes impactos tratará a abordagem desta próxima secção.

3.1 Impactos socioambientais do CLIPA:

A implementação das obras referentes ao CLIPA “têm sido executadas na contramão dos estatutos normativos e legais previstos na legislação ambiental brasileira e das convenções internacionais de defesa e proteção da natureza” (AGB, 2011: 21). Cabe aqui ressaltar que o empreendimento é apenas um, o Complexo Logístico Industrial e Portuário do Açú, mas que se divide por áreas, como o SuperPorto, o Distrito Industrial de SJB, e outros.

O fracionamento do grande complexo em uma lista de obras separadas caracteriza a primeira destas fragilidades do processo de licenciamento. Estas obras que são interligadas em seus objetivos e fazem parte de apenas um megaprojeto, traz um tratamento diferenciado de cada parcela deste empreendimento, cada um com o seu próprio processo de licenciamento, reduz a dimensão de conjunto dos impactos, bem como dificulta a identificação do conjunto das áreas e populações atingidas (AGB,2013).

Esse licenciamento segregado lançou também a “divisão das competências administrativas” entre os órgãos ambientais, no caso IBAMA e INEA, onde os licenciamentos foram realizados por instituições públicas diferentes, em níveis de competência distintos. Pois ao se fragmentar em empreendimentos distintos, postando por exemplo o mineroduto como um empreendimento distinto do Porto do Açú tira-se da competência do órgão ambiental nacional a característica de regulador desta obra como um todo, fazendo com que os empreendimentos realizados no Açú se tornem de competência do órgão estadual, no caso o INEA, estruturando, assim, uma notória arbitrariedade e incoerência no licenciamento, apresentando contrariedade ao disposto no artigo 7º da Resolução CONAMA 237/1997¹⁸, que define que quaisquer “empreendimentos e atividades serão licenciados em um único nível de competência”. Nesta medida, o empreendimento deveria ser avaliado de modo inseparável considerando o Sistema Mina-Mineroduto-Indústria-Porto como um único empreendimento e, portanto, conduzido por uma única esfera licenciadora. Afasta-se desta forma como foi avaliado, nitidamente as análises de totalidade dos impactos (AGB, 2013).

Além disso, fragiliza a participação das populações locais nos processos decisórios e negociações sobre o empreendimento (AGB, 2013). Esta participação popular que se dá por meio de audiências públicas para discutir os EIA/RIMA¹⁹ e a decisão sobre implementação de medidas compensatórias para as comunidades atingidas pelo empreendimento é feita de maneira segregada para cada obra o que por si só já faz com que os impactos totais às regiões não consigam ser atingidos no imaginário social (FALCÃO, 2013). Desta forma, a própria concepção do prognóstico e do conjunto de medidas mitigadoras e

¹⁸ A Resolução CONAMA nº 237 de 19 de dezembro de 1997 dispõe sobre licenciamento ambiental; competência da União, Estados e Municípios; listagem de atividades sujeitas ao licenciamento; Estudos Ambientais, Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental.

¹⁹ EIA- Estudo de Impactos ambientais tem como objeto o diagnóstico das potencialidades naturais e socioeconômicas, os impactos do empreendimento e as medidas destinadas a mitigação, compensação e controle desses impactos. RIMA- Relatório de Impactos Ambientais oferece informações essenciais para que a população tenha conhecimento das vantagens e desvantagens do projeto e as consequências ambientais de sua implementação (TCU, 2007).

compensatórias passam a não contemplar todo o empreendimento, mas apenas uma “fração do objeto” licenciado.

Estes espaços se transformam em locais de explanação de impactos e medidas compensatórias e não de discussão dos empreendimentos. Haja vista que a formulação da Avaliação Ambiental Estratégica (AAE) - que em tese avaliaria a cumulatividade dos impactos conforme um planejamento estratégico - parece ter colocado como condição prioritária a competitividade empresarial, visto que foram consultados no processo de definição do “objeto de análise” 15 instituições, sendo 14 ligadas diretamente aos setores empresariais envolvidos, 1 vinculado a UFRJ/COPPE/LIMA (Laboratório Interdisciplinar de Meio Ambiente) e nenhuma representativa das populações locais atingidas (LLX, 2009).

Diante deste cenário, o Ministério Público Federal nos acrescenta:

“Em atendimento às determinações da Resolução Conama n°. 001/86, todo EIA deveria avaliar as propriedades cumulativas e sinérgicas dos impactos, assunto que tem sido abordado por diversos autores ligados à temática ambiental. (...) Uma avaliação de efeitos ambientais deve considerar a cumulatividade e a sinergia dos impactos, uma vez que a associação de várias intervenções pode agravar ou mesmo gerar problemas sociais que, de outro modo, não ocorreriam. A conjunção de projetos de desenvolvimento que alteram, um após outro, ou ao mesmo tempo, modos de vida locais, pode intensificar sofrimentos e perdas, inviabilizar esforços de adaptação e recuperação familiares, coletivos, gerar ou acirrar conflitos diversos” (MPF, 2004: 27-28).

Nesta medida, os impactos da instalação do CLIPA, não estão totalmente delineados, devido a este processo de licenciamento ambiental realizado de forma fragmentada, a fim de agilizar o processo e viabilizar as obras, o que, aliás, tem se tornado um artifício comum, mas nefasto (AGB, 2011).

Caracteriza-se, assim, pela fragilidade na avaliação dos impactos em seu conjunto; invisibilidade social de grupos afetados; licenciamento por trecho construído; omissão da relação entre as etapas e obras previstas, de cada empreendimento em separado com o conjunto de obras ao qual se filia, permitindo a conclusão de sua independência; impossibilidade do direito ao não, conforme Convenção 169 da OIT do qual o Brasil é signatário; separação indevida entre o

meio ambiente de suas dimensões sociais, espaciais e históricas, perdas incalculáveis para a biodiversidade costeira e marinha; além da sustentação indevida e privilegiada do aspecto econômico, fundado na relação custo/benefício do empreendimento em detrimento das dimensões sociais e ambientais (AGB, 2011: 25-26).

Segundo Acselrad (2005) no atual contexto de desenvolvimento vivenciado, a insuficiência dos licenciamentos ambientais é corriqueira já que os órgãos ambientais competentes se tornam parte destes processos e executam o papel destinado a eles dentro desta política, são como instituições do desenvolvimento. Já que as políticas estatais procuram apenas frear os efeitos adversos, por meio da imposição de prevenção dos problemas sociais e ambientais dos grandes empreendimentos industriais como modalidade privilegiada para atingir o chamado desenvolvimento econômico e social do país (BRONZ, 2011).

O plantel de obras iniciadas já lista uma enorme quantidade de impactos com relação ao ambiente físico-natural e as comunidades pertencentes a região, principalmente a localidade do Açú. Acrescentado os impactos que podem ser providos com o início de outras obras torna esta lista de uma grande infinidade, há previsão de impactos sobre o modo de vida e economia local como o rompimento de relações de vizinhança e comunitária existentes; desestruturação de relações simbólicas da população com o lugar; desestabilização da estrutura agrária local pela mudança dos padrões de apropriação da terra; interrupção de práticas locais de produção e de subsistência. Destacar-se-ão aqui os principais impactos provenientes da transformação de sua área rural em área de expansão da indústria provenientes da desapropriação de pequenos produtores, a salinização do solo e da água, impactos sobre a pesca e a agricultura familiar e principalmente sobre o ecossistema local.

No que diz respeito às características geológicas da costa, que tem uma ampla distribuição de restingas, dunas, lagoas costeiras, charcos e pequenos açudes, dentre outros, os impactos da implantação do projeto preveem a alteração do relevo, com as escavações no continente e oceano; a destruição de ambientes costeiros de dunas e cordões arenosos; o risco

de aumento da erosão costeira e alteração da sedimentação na praia; a supressão de vegetação de restinga; alteração do fluxo subterrâneo com impactos nos ambientes lacustres e hídricos superficiais, devido a interceptação do sistema natural das drenagens com contaminação desses corpos hídricos superficiais ou subterrâneos, incluindo o ambiente marinho e alteração na qualidade da água; alteração da qualidade do ar, devido a emissão de gases tóxicos e metais; impactos na vida marinha devido a retirada de material do fundo marinho para a realização de aterros e despejo de efluentes por meio do emissário submarino; forte incremento populacional, com aumento da pressão sobre o ambiente; risco de interferência nos sítios arqueológicos. Destaca-se também que não foram mencionadas quaisquer análises sobre o impacto da captação de água sobre o rio Paraíba do Sul, que já sofre com a redução de vazão e o assoreamento (AGB, 2011).

A magnitude dos impactos será irreversível, se considerarmos que o litoral norte fluminense é o último e maior espaço contínuo de restinga do país. A destruição da restinga, que é um dos ecossistemas mais ameaçados do Bioma Mata Atlântica e a remoção da vegetação litorânea será impactante para a fauna local, com risco de extinções devido a impossibilidade de reprodução e deslocamento (AGB, 2011). Vale destacar também que o decreto estadual de nº 9760/ 87 havia identificado e listado diversas áreas, chamadas de interesse especial no interior do estado, definindo normas de ocupação em algumas áreas de diversos municípios, incluindo São João da Barra. Este marco legal estabeleceu como áreas de interesse turístico e áreas de proteção do patrimônio cultural e histórico as lagoas do Salgado, de Grussaí, Iquipari, Açú, Taí Grande (PESSANHA & FILHO, 2012). Estes são locais que hoje encontram-se assediados pela construção do CLIPA e os estudos ambientais não abordam o disposto na Constituição Estadual. Ao observar a localização de todo o Complexo Industrial do Açú nota-se a total incoerência com as exigências e recomendações da legislação ambiental.

As obras da Unidade de Construção Naval (UCN) causaram um processo de salinização de solo e água na região do Açú ocasionada pelo transbordamento da água salgada do sistema de drenagem da dragagem. Surgindo para São João da Barra um novo alerta de desastre ambiental, por conta de um processo de

Desertificação verificado no 5º distrito do município (Açu), originado pela salinização do solo e da água doce das lagoas e rios e dos lençóis freáticos. Uma pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Ciências Ambientais da UENF mostra, por exemplo, que a água utilizada para consumo e irrigação das lavouras nesta região apresenta salinidade de 5 a 7 vezes superior à do rio Paraíba do Sul (AGB, 2013). As obras do estaleiro empreendidas na época pela OSX – empresa do grupo EBX- foram interrompidas e houve uma aplicação de multa pelo INEA (FALCÃO, 2013).

A Fazenda Caruara, integrante de parte da área adquirida para a implantação do CLIPA, foi transformada numa RPPN (Reserva Particular do Patrimônio Natural) como condicionante de licenciamento exigido pelo INEA. Esta fazenda representava cerca de metade da área, inicialmente adquirida pelo empreendedor. Para suprir o desfalque desta área, uma rearticulação do grupo empreendedor com o governo do ERJ por meio de uma parceria público-privada, suscitou numa série de desapropriações de pequenas propriedades rurais. Esta ação foi outorgada por meio de decreto em Junho de 2008, e realizada pela Codin (Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro) para o processo de implantação do DISJB ao lado do retroporto (PESSANHA & FILHO, 2012).

Aproximadamente 1.500 famílias que viviam da agricultura familiar foram desapropriadas por meio de um processo truculento, cheio de intimidações envolvendo a polícia militar e agentes de segurança privada, perdendo seu local de moradia e trabalho (FOTOS 1 e 2; ANEXO IV). O reassentamento destas famílias foi realizado em um condomínio rural construído para este propósito na localidade de Palacete. A desapropriação, as questões inerentes ao reassentamento e as indenizações foram processos feito de maneira escusa e foram pautas ocultas e pouco esclarecedoras nas audiências públicas promovidas pelo INEA e CODIN (BARRETO & QUINTO JUNIOR, 2012). É importante salientar, que tanto o condomínio industrial, quanto o porto são empreendimentos a serem construídos e geridos com recursos privados. No entanto, tal desapropriação está sendo feita com recursos de uma autarquia pública, o que só demonstra a determinação do governo do estado em garantir a instalação no município (AGB, 2011).

Há, também, o caso da fazenda Saco D´Antas, que pertencia à falida Usina Baixa Grande, e foi ocupada pelo MST em 1999, mas não foi desapropriada pelo Incra. Desde então, várias famílias permaneceram na área, vivendo como posseiros e em 2008 foram impedidos de entrar na área que passou a pertencer a área de construção do empreendimento como uma área doada pelo governo estadual. Os deslocados da Saco D´Antas foram também realocados na fazenda Palacete (AGB, 2011).

Além destes impactos sobre a agricultura familiar citados pode-se também destacar o impacto da supressão da restinga que serviam de proteção para a entrada da maresia em algumas comunidades. Este fenômeno foi observado de perto na localidade de Mato Escuro no 5º distrito, durante estadia de alguns finais de semana, onde observava-se pela manhã que as folhas das plantas estavam cobertas de sal originário do mar e da areia do mar que sem a proteção vegetal fazia com que a maresia carresse para pontos cada vez mais distantes.

Os impactos sobre a pesca são imensos. Dentre os principais se apontam as limitações de acesso ao mar e interferência na dinâmica tradicional dos pescadores com o aumento do tráfego de navios e rebocadores devido ao porto do Açú e a ampliação de exploração de petróleo na bacia de campos, onde um total 58 % do perímetro costeiro do município ficara restrito as atividades portuárias (AGB, 2011). A construção do porto restringiu a pesca em área considerada a melhor da região. O canal de entrada do porto se inicia justamente na cabeceira da região chamada “Buraco dos Morros” chamado pelos pescadores de “Paga Dívidas”. Nesta área foi instituído uma zona de exclusão de 500 metros de raio, que restringe a área da pesca. Sendo um dos melhores pontos de pesca, os pescadores continuam utilizando este local (FALCÃO, 2013). Neste pesqueiro atuam embarcações que utilizam apetrechos de espera e, portanto, que necessitam ficar paradas, correndo grandes riscos de se chocarem contra os grandes navios (AGB, 2011). As pescarias realizadas no Açú e Quixaba são pescarias de água doce. Os pescadores utilizam todo o complexo lagunar da Baixada Campista, inclusive o canal Quitingute, que foi desviado pela OSX para a construção da UCN (FALCÃO, 2013).

A instituição de áreas de proteção e conservação da biodiversidade também gerou impactos às comunidades da região. A implementação do Parque Estadual Lagoa do Açú (PELAG) trouxe impactos diretos a comunidades do 5º distrito que foram desapropriadas e às áreas delimitadas para constituir parte da Unidade de Conservação (UC), este caso também acontece na instituição da Área de Proteção Ambiental de Grussaí. A criação destas unidades traz novas regras para o uso do solo na região, critérios mais restritivos de acesso aos recursos naturais e o impedimento de exercer atividades como pesca e agricultura nas lagoas e solo contidos dentro das instituídas UCs. Cabe ressaltar, que estes locais estão preservados até o momento de hoje devido à interação entre estas comunidades e o ambiente serem de baixo impactos e as atividades geralmente voltadas a subsistência e com o “fechamento” destas áreas estas mesmas comunidades passam a ser os maiores prejudicados.

O município encontra-se também em um momento de crescimento populacional constante, vide as pesquisas realizadas desde 2007 sobre o número de habitantes que apontam esta constante modificação em seu tamanho populacional. Conforme o IBGE a população de São João da Barra, em 2001, era de 27.682 e em 2007 era de 28.889. A realização do último censo do IBGE 2010 havia listado uma população de 32.747, o site da prefeitura de São João da Barra aponta dados da população em 2013 atingindo 35,595 habitantes²⁰. A expectativa é que a população atinja 200 mil habitantes depois que todas as obras do CLIPA estiverem concluídas e em pleno funcionamento (COUTINHO et al, 2009). As consequências socioespaciais e as condições físico-naturais deste adensamento urbano já foram amplamente explicitadas em seções anteriores deste capítulo. Como forma de mitigar os impactos deste adensamento urbano o município lançou um novo Plano Diretor²¹ que modifica drasticamente o zoneamento municipal planejando-o e adaptando a cidade de acordo com o avanço do empreendimento, sem uma ampla participação sociedade civil na sua construção.

²⁰ Consultado em: <http://www.sjb.rj.gov.br/caracteristicas-geograficas>

²¹ Lei Municipal n. 50/2006. Disponível em:
http://www.sjb.rj.gov.br/downloads/plano_diretor/Plano_Diretor_Municipal_Lei.pdf

Esta falta de participação da sociedade civil tem sido característica marcante no processo de implementação do CLIPA na região, vide a primeira audiência pública para discutir o projeto do empreendimento em São João da Barra ter sido realizada apenas em agosto de 2009, quando o projeto já estava em vias de licenciamento e algumas obras já haviam se iniciado, ou seja, sendo apresentado como dado, sem se possibilitar que a população se posicionasse diante da proposta, demonstração clara de uma política anti-cidadã. Segundo Ribeiro (apud Falcão, 2013), o desenvolvimento cria dois tipos de sujeitos, um deles são os sujeitos passivos que constituem pessoas transformadas em objetos dos “imperativos desenvolvimentistas”, estas pessoas são deslocadas de seu antigo local de moradia e trabalho, fazendo com que a dinâmica local mude e com que esses sujeitos não exerçam mais o domínio sobre o seu meio ambiente.

Segundo levantamentos de estudos que subsidiaram o Plano Diretor municipal o domínio de restingas e cordões litorâneos se distribuíam em praticamente 75% do município. Como não havia a presença de unidades de conservação em SJB, registra-se que a permanência e extensão das áreas de restinga no município estão vinculadas diretamente ao padrão histórico de uso e ocupação das terras. Deste modo, torna-se injustificável viabilizar um complexo industrial e portuário com tamanha envergadura, sobre a mais extensa área de restinga remanescente do litoral brasileiro e sob condições socioeconômicas tão particularmente diferenciadas (AGB, 2011).

Diante deste cenário apresentado, o próximo capítulo se deterá a uma discussão mais acurada a respeito da prática educativa da questão ambiental e sua relação com esta perspectiva de desenvolvimento em voga na cidade. Como será enxergado, a Educação Ambiental tem um papel de extrema relevância na formação cidadã, o que torna de extrema relevância a análise das políticas de Educação Ambiental engendradas nas escolas do município em meio a este processo de transformação abordado até aqui.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS SIGNIFICADOS: SOCIEDADE, AMBIENTE E A PRÁTICA EDUCACIONAL.

Segundo Loureiro *et al* (2009a) para a construção de uma sociedade sustentável torna-se fundamental oferecer um processo pedagógico onde não se ignore as consequências ecológicas de nossos atos. Tal perspectiva ganha força à medida que “a desorganização ecossistêmica do planeta e a crescente entropia dos processos produtivos, guiados pela razão tecnológica e pela lógica do mercado, criaram a necessidade de enfoques integradores do conhecimento para compreender as causas e a dinâmica de processos socioambientais” (LEFF, 2002).

Na década de 1960 já se começa a ouvir falar da Educação Ambiental como a contribuição da Educação diante do enfrentamento da crise ambiental e a instauração da sustentabilidade (LAYRARGUES, 2003). Esta década é marcada pelo surgimento do ecologismo/Ambientalismo associado a movimentos incubados no hemisfério norte como a contracultura, que questionava a ordem em vigência naquela época. Neste período, começava a se enxergar as consequências do modelo de desenvolvimento econômico vigente na Europa e Norte da América, como por exemplo a poluição atmosférica e dos rios; perda de biodiversidade e fertilidade do solo; dentre outros (CARVALHO, 2008).

Nesta década as discussões a respeito da ética ambiental levantada pelo Ambientalismo constituído pelo movimento de contracultura ganham o cenário mundial. Para os adeptos destes movimentos a natureza era vista como um contraponto a vida urbana pautada na tecnocracia e industrialização, repudiavam a racionalidade instrumental, o individualismo e os ideais de progresso inerentes à época, abarcados pela lógica do custo-benefício meramente econômico, buscando um ideal de sociedade ecológica como alternativa à sociedade de consumo (CARVALHO, 2008).

A ética ambiental foi construída como conceito no campo da filosofia pautada em pensamentos antropocêntricos de filósofos antigos, que enxergavam a natureza para usufruto da humanidade, contrário ao pensamento

filosófico que rege o conceito que toma forma com o movimento ambientalista. A base conceitual filosófica da ética ambiental aderida pelos movimentos dos anos de 1960 começa a tomar corpo com Aldo Leopold (1949) em seu livro “A Ética da Terra”. Neste o autor se torna um dos principais ícones do ambientalismo conservacionista ao defender “que uma ética da terra devia mudar o papel do Homo Sapiens de conquistador da comunidade territorial a membro”. O autor enxerga ainda esta ética como o próximo estágio da evolução moral humana, e nessa medida sua ética ecológica representa a natureza terrestre como uma comunidade biótica composta de plantas e animais, solos e águas (LEOPOLD, 1949).

A partir deste momento a Educação Ambiental (EA) ganha sua marca como um novo fenômeno social, citada sua importância como braço da educação em prol da instauração de uma ética ambiental/ecológica. No ano de 1977 uma Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental é realizada. Esta que ficou conhecida como a Conferência de Tbilisi recomendou a incorporação em todas as formas de educação (formais e não formais) das dimensões das problemáticas ambientais, delimitando-se assim nesta conferência a base conceitual e o caráter do termo EA (LAYRARGUES, 2003).

O termo Educação Ambiental aparece no cenário internacional e nacional como estratégia política para garantir nos espaços educativos formais e populares, um franco debate sobre os problemas socioambientais, sobre a destruição dos recursos naturais, enfim, sobre as diversas configurações e consequências da relação entre sociedade e natureza na modernidade (SILVA, 2006).

No Brasil, a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente - RIO/92- organizada pela ONU (Organização das Nações Unidas), expressa a preocupação com a discussão em foro internacional, e a busca negociada pela mitigação dos graves problemas ambientais. A devastação dos ecossistemas naturais, as mudanças climáticas, a contaminação dos cursos de água e a repentina diminuição do pescado impactaram a sobrevivência de inúmeras comunidades extrativistas. A Conferência apontou a EA como instrumento “prioritário” para assimilação desta crise ambiental e mudança nas configurações da relação Sociedade-Natureza (DIAS, 2004). A RIO/92 apresentou dois importantes documentos com menção

explícita à educação ambiental: a Agenda 21 e o Tratado das ONGs, que aborda a temática no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Mais tarde, no ano de 1998 a EA é firmada como um dos pilares para a sustentabilidade na Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada na Grécia (LAYRARGUES, 2003).

A incorporação do “saber ambiental”, à discussão teórica e prática ganha força com a Educação Ambiental, formulada com o intuito de um debate sobre os problemas socioambientais e uma reflexão da paradigmática interface Sociedade-Natureza. Todavia, ainda nos tempos atuais, o processo da EA encontra-se tímido em nível internacional, contrariamente aos grandes avanços científicos e tecnológicos. Assim a sociedade toma padrões de consumo insustentáveis, gerando desafios como a perda do equilíbrio ambiental, erosão cultural, injustiças sociais e econômicas (DIAS, 2004).

Em seus primeiros momentos, a prática da EA acaba por cair no pragmatismo e reducionismo, sem uma verdadeira discussão sobre a relação do nosso modo de vida e nossas relações sociais. Segundo Layrargues (2009) a EA é uma prática educativa que dialoga diretamente com a questão ambiental. Desta forma, no senso comum essa prática foi adotada no rumo de uma mudança de valores, atitudes e comportamentos para o estabelecimento de uma outra relação entre o ser humano e a natureza. Características estas que visam que esta relação deixe de ser instrumental e utilitarista, para se tornar harmoniosa e respeitosa dos limites ecológicos, em que a natureza não seja mais compreendida apenas como um ‘recurso natural’ passível de apropriação a qualquer custo para usufruto humano.

A educação ambiental, antes de tudo é um processo educativo e desta forma nenhuma discussão a respeito da mesma, suas metas e objetivos, pode deixar de considerar a perspectiva sociológica que coloca a Educação como um dos mais importantes instrumentos de reprodução ideológica. Portanto a EA “enquanto Educação, em tese é uma modalidade de ensino que necessariamente se vincula à dupla função da Educação: moral de socialização humana e ideológica de reprodução das condições sociais” (LAYRARGUES,

2006: 2). A EA não deve ser entendida como uma totalidade dos processos educativos, porém não pode ser o contrário de tudo que tradicionalmente se faz em educação, devendo comportar o conjunto das relações humanas a partir das quais internalizamos valores, assimilamos conhecimentos e aprendemos a lidar com o ambiente e com os outros (SILVA, 2006).

Nesse sentido, cristaliza-se sobretudo nos espaços centrais do sistema capitalista, uma concepção de educação ambiental que tornou-se hegemônica, que tem como tarefa prioritária a promoção de uma mudança cultural como a contribuição da Educação para a reversão da crise ambiental. (...) Assim, a Educação, em tempos de crise ambiental, têm-se revestido majoritariamente da função moral de socialização humana ampliada à natureza, rumo à construção da ética ecológica no terreno da cultura (LAYRARGUES, 2006: 3).

Este posicionamento primário fez com que a EA trilhasse um rumo de inferência a uma mudança cultural de combate à degradação ambiental a qual não acrescenta à sua doutrina ideológica as relações existentes entre esta degradação e fatores sociais como as desigualdades e injustiças, colocando a questão ambiental para fora do terreno político, situando-a no campo da mudança de comportamentos do ser humano perante a natureza em que se enxerga uma sociedade sem conflitos.

Com tudo isso, cristalizou-se a ideia de que a educação ambiental possui vínculos unicamente com a mudança cultural, ou seja, com a reversão da crise ambiental de modo linear com a instauração de uma nova ética, a ecológica, sem qualquer correlação com as condições sociais. (...) Por causa disso, e não é exagero repetir, a percepção da educação ambiental no senso comum aproximou-se da concepção de Educação apenas como um instrumento de socialização humana (embora agora ampliada à Natureza), mas afastou-se da concepção de Educação como um instrumento ideológico de reprodução das condições sociais (LAYRARGUES, 2006: 6).

De acordo com Rios (2011) segundo esta lógica, nenhuma mudança estrutural seria necessária, apenas ajustes de conduta, pequenos acertos no modelo consagrado de produção. De acordo com este paradigma, a ciência é tratada como grande viabilizadora do eterno crescimento econômico, e vista como uma produção humana independente de disputas e interesses políticos e econômicos, seria capaz de produzir pareceres imparciais e precisos sobre as causas da degradação ambiental e sobre suas soluções (RIOS, 2011). Em se

tratando da cultura no singular, como aquele elemento de mediação da relação que o ser humano estabelece com a Natureza, cujo poder da dominação humana sobre a Natureza desemboca na crise ambiental, forja-se no campo da educação ambiental a imagem do ‘homem genérico e abstrato’ como uma entidade puramente biológica, sendo o responsável pela desordem na biosfera (LAYRARGUES, 2006).

Associando a isso a atual conversão tecnológica na direção da “eco-eficiência”, resume-se de certa forma as expectativas ao denominador ideológico desta ética ecológica, que não é consensual mas que é oficialmente acatado no senso comum, o Desenvolvimento Sustentável (LAYRARGUES, 2006). Portanto, mesmo na EA em sua forma inicial como explicitada acima que tem como enfoque a mudança cultural, uma transformação no comportamento humano rumo ao enfrentamento da crise ambiental, pode enxergar-se a ligação a um denominador ideológico de reprodução das condições sociais.

Nessa perspectiva, a educação ambiental, entendida como uma face da Educação voltada especificamente ao enfrentamento pedagógico da questão ambiental, que visa a internalização da dimensão ambiental no sistema de ensino, assume por completo essas características descritas na sociologia da educação, por ser uma modalidade educativa destinada a ocupar todos os espaços pedagógicos possíveis no tecido social, na perspectiva da educação permanente, quer dizer, visa indistintamente a atingir todos os humanos em todas os seus momentos de vida. Assim, hipoteticamente, a educação ambiental pode ser considerada como um significativo elemento do aparelho ideológico, que através da questão ambiental, atualiza os movimentos ideológicos na dança entre a manutenção ou conquista do poder (LAYRARGUES, 2006: 5).

Baseado no Relatório de Desenvolvimento Humano (2005) que entre outras coisas afirma que a desigualdade não se limita apenas a desigualdade econômica mas sim é multifacetada, Loureiro *et al* (2009a) infere que as desigualdades sociais, políticas e ambientais são peças chaves na desintegração social e no caminho para a insustentabilidade, e que com a necessidade de transformação social em sociedades onde a marca da injustiça e desigualdades imperam, se enxerga a necessidade da prática da EA em sua perspectiva plural na medida em que ela se firma como um instrumento de reprodução social (LOUREIRO *et al*, 2009a). Corroborando com isto, Rios

(2011) afirma sobre o discurso emanado na educação ambiental em destino a mudança cultural que “Apesar das claras limitações deste discurso explicitadas cotidianamente pelas situações de profundas injustiças ambientais e sociais pelo mundo afora, sua aceitação na opinião pública é grande” (RIOS, 2011: 16). Desta forma neste discurso, segundo a autora limita-se a possibilidade de ação dos cidadãos na escolha de seus produtos, medindo sua cidadania e responsabilidade pelas suas escolhas como consumidor, onde as propagandas ratificam a todo instante a responsabilidade de cada um na tentativa de salvar o planeta, fantasiando uma situação simplista (RIOS, 2011).

Valores morais por um lado, interesses econômicos e políticos por outro lado. E assim começa a desenhar-se distintas atribuições da educação ambiental, que, embora não excludentes entre si, adquirem pesos diferenciados segundo a concepção de Educação, Sociedade e Natureza presente no campo da educação ambiental, e sobretudo, implicações ideológicas para o sentido da mudança que se propõe efetuar com a intervenção pedagógica (LAYRARGUES, 2006: 4).

No presente momento, ainda repercute uma discussão acirrada a respeito da teoria e prática da Educação Ambiental e seus posicionamentos ideológicos. A problematização da relação Sociedade-natureza é cada vez mais arraigada dentro das atitudes do dia a dia de nossa sociedade e suas instituições como um todo. Nos últimos tempos observamos um ativismo na questão ambiental que engloba um número cada vez mais crescente de atores sociais, colocando em voga distintas formas de enfrentamento desta eminência de crise ambiental. Desta forma, diferentes correntes ideológicas se formaram com a adoção de distintos discursos para o enfrentamento desta crise, desde a adoção de enfrentamento pautadas em mudanças culturais, tecnológicas até posicionamentos que se moldam em deflagrar esta eminência como relacionada diretamente ao modelo econômico e suas relações com as desigualdades socioambientais. Isto transforma esta pauta numa discussão inconsonante, repercutindo desta forma nas discussões a respeito da implementação da EA dentro da prática educativa como processo orientador da relação com todo o ambiente físico-natural, e também das relações dentro da sociedade.

Portanto, para uma melhor compreensão sobre os discursos emanados nas práticas educativas relacionadas à problematização da questão ambiental se faz necessário anteriormente uma discussão mais profícua com relação às diferentes correntes ideológicas que tem se apropriado de discursos “pró-ambientalistas”, correlacionando-os ao município pesquisado.

1. Economia e Meio Ambiente: Os discursos da sustentabilidade e os conflitos ambientais em São João da Barra.

A partir da década de 1970, quando coincidem crise econômica e tomada de consciência da gravidade dos problemas ambientais que se desenhavam, o paradigma mercadológico é questionado. A preocupação em desacelerar a degradação ambiental torna-se cada vez mais recorrente em discursos de diferentes setores sociais. O modelo econômico enxerga a necessidade de construir políticas para solucionar o avanço da degradação ambiental, pois até então nos fatores produtivos da economia o meio ambiente era tido como algo secundário (FOLADORI, 2001).

Durante a década de 1980, após a morte do seringueiro Chico Mendes, a luta ambiental no Brasil tem seu mais importante marco. Neste momento ganha-se uma maior importância e visibilidade a existência de povos tradicionais e sua utilização “sustentável da natureza”. Durante a Eco 92 a noção de grupos tradicionais como protagonistas do Desenvolvimento Sustentável ganhou destaque internacional, foi neste evento que vários países concordaram sobre a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento assentado no tripé economia-ecologia-equidade social. Todavia, o discurso sobre o desenvolvimento sustentável foi sendo, deste então, deslocado daquele sentido pretendido pela luta dos povos tradicionais e dos ambientalistas desta época, emergindo novos paradigmas e adequações do pleito socioambiental (ZHOURI & LASCHEFSKY, 2010).

Alier (2007) trata em seu livro das diferentes concepções ideológicas que foram adotadas no campo ambiental, caracterizando a construção social dos diversos conceitos de Ambientalismo. Deste modo, o autor nos pontua a existência de uma gama de correntes ambientalista ou ecologistas, e nos

destaca em seu livro a existência de três vertentes distintas, observadas pelo autor como as principais correntes que marcam o Ambientalismo e as disputas ideológicas do campo que aborda o estudo epistemológico e as práticas de enfrentamento das questões socioambientais.

Uma dessas principais correntes é definida por Alier (2007) como “o evangelho da ecoeficiência”, também chamada de “modernização ecológica”, está direcionada aos impactos ambientais causados pelas atividades industriais e os riscos que podem ser causados a saúde humana, defende o crescimento econômico, mas não a qualquer custo, acreditando nas novas tecnologias como instrumentos de minimização destes impactos. Carrega consigo o discurso do crescimento sustentado e a boa utilização dos recursos naturais (ALIER, 2007).

Esta adequação tem sido feita por meio da participação empresarial na gestão ambiental e social e por meio das soluções técnicas e de mercado com vistas à conciliação entre os interesses econômicos, ambientais e sociais. O processo se reflete no desenvolvimento de novas tecnologias ditas ambientais, em iniciativas para a promoção da responsabilidade socioambiental empresarial e na abertura para o diálogo com alguns, outrora adversários ideológicos, integrantes de grupos ambientalistas e de movimentos sociais (ZHOURI & LASCHEFSKY, 2010). Assim a eco-eficiência pode ser enxergada como o vínculo empresarial com o discurso da sustentabilidade, que é interpretado como crescimento econômico sustentável, que pode ser visto com a união entre ganhos econômicos e ganhos ecológicos.

Deste modo, grande parte dos esforços ambientalistas têm se concentrado em ações que se voltam para a promoção desta corrente, ou seja, ações que visam à eficiência na produção com o “respeito ao ambiente”, como o desenvolvimento de novas mercadorias “ecologicamente corretas”, o desenvolvimento de mecanismos de mercado como a certificação ambiental, mercado internacional de carbono, pagamento por serviços ambientais, princípio legislativo do poluidor-pagador, dentre outras medidas voltadas para o “esverdeamento” do empresariado, no sentido do seu convencimento para adoção de planos de gestão ou de manejo ambiental, além de políticas sociais, sempre encaixadas numa racionalidade produtiva que objetiva a abertura de

novos mercados, paradigma este que se tornou hegemônico no Brasil (ZHOURI & LASCHEFSKY, 2010).

A segunda destas correntes destacadas por Alier (2007) é definida por ele como “O culto ao silvestre”, e pode ser brevemente definida como a defesa da natureza intocada. Visando preservar o restante dos espaços naturais silvestres, ela se firma principalmente no “amor as belas paisagens”, qualidade de vida e preservação da biodiversidade (ALIER, 2007). Esta corrente nasce dentro das primeiras correntes do movimento ambientalistas na década de 1960, com o movimento de contracultura, que visava um rompimento com o padrão de desenvolvimento imposto. No entanto, atualmente, ganhou padrões conservacionistas que costumam não tecer críticas ao modelo vigente, apenas resguardando áreas com a criação de Unidades de Conservação (UCs) para que fiquem fora da influência de mercado. Onde a ecologia ganha características científicas apenas de gerenciamento e estudos destas áreas fora da influência de mercado, limpando ou remediando os impactos causados pela industrialização.

Segundo Loureiro *et al* (2009b) estas duas vertentes do ecologismo são “correntes legitimadas pela ideologia dominante, ou seja, funcionam segundo a lógica do mercado ou sem questiona-la” (LOUREIRO *et al*, 2009b: 2). Sendo desta forma as duas vertentes mais comumente observáveis no cotidiano e reproduzidas pela mídia tradicional, assim sendo, as mais aceitas pela opinião pública, já que não visam um rompimento com a lógica estrutural. Assim, nas palavras de Alier:

O “culto ao silvestre” não ataca o crescimento econômico enquanto tal. Até mesmo admite sua derrota na maior parte do mundo industrializado. Porém, coloca uma “ação de retaguarda”, que nas palavras de Leopold visam a preservar e manter o que resta dos espaços da natureza original situados fora da influência do mercado (ALIER, 2007).

Caminhando um pouco além, o “culto ao silvestre”, pode ser enxergado também dentro da lógica de mercado com a valorização de áreas protegidas como bem material de consumo, como observado no mercado do turismo ecológico ou ecoturismo, originado no amor as belas paisagens, onde UCs como

as do modelo de Parques Ecológicos ganham grande apelo econômico pela sua visitação.

Essas iniciativas poderiam indicar a existência de um casamento feliz entre economia e ecologia. O entrelace entre estas vertentes ambientalistas estaria permeando a sociedade unida frente ao objetivo único de evitar a crise ecológica planetária e a promoção do chamado Desenvolvimento Sustentável. A prática, porém, tem revelado caminhos adversos neste discurso de sustentabilidade (ZHOURI & LASCHEFSKY, 2010). Estes mecanismos de compensação, valoração e regulação do uso dos recursos ambientais e preservação de outras áreas são formas de “esverdear” o modelo econômico, não significando rupturas definitivas com seus mecanismos de degradação e desigualdade. Estes são melhores do que já foram, porém apresentam sérios limites (FOLADORI, 2001).

Segundo Foladori (2001) a lógica econômica se mantém predominante nas políticas voltadas para a solução das questões ambientais, estando vinculadas a condicionantes de iniciativas mercadológicas e deslocando a questão social e política para a esfera ética, individual e tecnológica exclusivamente. Desta forma, o que ocorre é uma adaptação do mercado através da incorporação do fator produtivo ambiental já que, neste contexto histórico (político, econômico e social), a questão ambiental se impôs. Neste contexto, o mercado parece visualizar que sua produção depende do meio ambiente, logo precisa incorporá-lo dentro de sua lógica (FOLADORI, 2001). Para o autor, a questão ambiental “não é técnica, nem física, é social”. Sendo assim, políticas econômicas ou critérios físico-energéticos podem ser elaborados para contornar o desequilíbrio socioambiental, o que irá amenizar a situação, mas nunca solucioná-la por completo (FOLADORI, 2001).

Foladori (2001) ressalva o aspecto social e desigual das relações econômicas, focalizando que o principal problema que se impõe à humanidade não seria a finitude de recursos, mas a lógica de produção e distribuição que permite concentração e desperdício de recursos por uma pequena parte da humanidade e escassez e restrição para outra restante. Trata-se aqui, não de dizer que os limites físico-materiais não existam, mas que a limitação da produção humana seria determinada primeiramente pelo ritmo da atividade e

não por limites absolutos e que o problema que aflige anteriormente a humanidade é o da desigualdade de acesso ao ambiente (FOLADORI, 2001).

Neste caminho, considerando-se as tendências inerentes a este modelo de produção que estão relacionadas com a depredação e poluição da natureza, atreladas à necessidade de crescimento constante, para Foladori (2001) os defensores da economia ecológica pecam na coerência de sua proposta política. Este entrelace entre economia e ecologia no caminho da eco-eficiência não realiza uma análise das causas da crise ambiental tecendo críticas ao funcionamento deste modo de produção, o que acaba desconsiderando as leis econômicas e partindo inicialmente e primordialmente das leis físico-energéticas (FOLADORI, 2001).

A legitimação do imbricamento destas duas correntes pode ser observada, por exemplo, na concepção do “Pacto Ambiental do Sudeste pela Mata Atlântica” de 2007²² que estabeleceu compromissos governamentais visando a melhoria das condições ambientais e a promoção do desenvolvimento sustentável na região. Este Pacto tem como principais metas: criação e ampliação de UCs públicas e privadas; Regularização de reservas legais; Recuperação de matas ciliares por meio da implementação de Áreas de Preservação Permanente; Programas estaduais de redução de emissão de gases de efeito estufa; Implantação de novas tecnologias; Implementação de políticas públicas articuladas com os municípios, visando o controle sobre desmatamentos, queimadas, poluição automotiva, agrícola e industrial. Percebe-se desta forma, o entrelaçamento entre as duas correntes, econômica e ecológica e a legitimação de sua ação conjunta.

Atualmente no município de São João da Barra vemos o reflexo desse Pacto. Após o início das obras do CLIPA, surge a proposta da criação de áreas para Unidades de Conservação na região, um deles chamado de Parque

²² Pacto assinado pelos representantes dos estados de SP, MG, ES e RJ em outubro de 2007 durante o X Seminário Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica. Este Pacto prevê, dentre outras coisas que fossem adotadas medidas de defesa do Bioma Mata Atlântica como a duplicação das áreas protegidas de cada um dos estados signatários. As ações empreendidas no Estado do Rio de Janeiro podem ser acompanhadas no diário oficial: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/75686304/doerj-poder-legislativo-28-08-2014-pg-4>

Estadual Lagoa do Açú (PELAG), criado pelo Decreto de número 43.522 de 20 de março de 2012²³. Destaca-se também a transformação de regiões como a lagoa de Iquipari e de Grussaí em APPs (Áreas de Proteção Permanente) e a criação de uma RPPN (Reserva Particular do Patrimônio Natural) nas terras da fazenda Caruara, atualmente pertencente ao grupo gestor do CLIPA. Esta proposta se sustenta nas excepcionais características naturais da região, resultando em forte apelo para o turismo. Esta proposta apoia-se no estabelecimento de parcerias com o setor de turismo, no compromisso das prefeituras locais em investir recursos do ICMS ecológico para sua manutenção, no estímulo à implantação de empreendimentos sustentáveis no seu entorno e na adoção do PELAG e das APPs pela iniciativa privada. Esta adoção foi firmada no compromisso do Grupo EBX, responsável pelo Porto do Açú na época²⁴, em apoiar materialmente a implantação e a gestão das UCs estaduais que venham a ser criadas na zona de influência do CLIPA²⁵.

Desta forma, enxerga-se a concisa parceria entre as duas correntes, materializada na união entre a gestão pública e a privada do grande empreendimento que inicia suas atividades na cidade. Quanto a esta inserção na cidade das UCs, a Associação dos Geógrafos Brasileiros nos acrescenta:

Como estratégia principal dos vários empreendimentos, a indicação das medidas de mitigação e compensação dos impactos parece se focar, prioritariamente na criação de unidades de conservação ambiental (UC). Apesar de serem exigidas como atendimento obrigatório e legal previsto no Artigo 36, da Lei Federal 9.985 de 2000, que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC em processos de licenciamento ambiental, a proposição de UCs aparecem nos estudos ambientais como se fossem uma “vantagem” oferecida pelo empreendedor e um diferencial do empreendimento (AGB, 2011: 35).

²³ Fonte: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/35496530/doerj-poder-executivo-21-03-2012-pg-1>. Acessado em: 20/03/2014

²⁴ Atualmente a gestão do CLIPA é feita pela empresa Prumo Logística, como explicitado no primeiro capítulo desta dissertação.

²⁵ Fonte: <http://www.ceivap.org.br/downloads/eia%20prima/EIA%20-%20DISJB/Volume%20I/III%20-Planos%20e%20Programas/III.%20Planos%20e%20Programas.pdf>. Acessado em: 20/03/2014

A lei colocada em questão no artigo da Associação dos Geógrafos Brasileiros define que a “criação de uma unidade de conservação deve ser precedida de estudos técnicos e de consulta pública que permitam identificar a localização, a dimensão e os limites mais adequados para a unidade, conforme se dispuser em regulamento”²⁶. Deste modo, este dispositivo torna obrigatório a participação das populações locais no processo decisório da criação das UCs, para que se incorpore neste processo seus costumes, suas necessidades materiais, sociais e culturais (AGB, 2011). Todavia no caso do CLIPA:

(...) a participação social e o reconhecimento das populações atingidas na definição das UCs parecem não ter sido considerado na escolha locacional das unidades. A definição e avaliação técnica das alternativas locacionais das UCs se pautou unicamente pela avaliação da equipe técnica contratada, sem considerar dimensões socioculturais e históricas da região, sobretudo a presença de assentamentos de reforma agrária e agricultores familiares (AGB, 2011: 35).

Aponta-se assim a parceria entre o setor público e o privado arraigada no município para a legitimação do discurso de uma sociedade que caminha no sentido de uma racionalização no uso dos recursos naturais com aplicação de tecnologia de ponta e preservação das áreas de interesse para avanços científicos e na utilização para recreação. O discurso do desenvolvimento abarcado pelo projeto se apodera do discurso da sustentabilidade, como na fala da empresa: “A companhia atua em conformidade com a legislação ambiental aplicável e os requisitos internos de sustentabilidade, buscando promover o desenvolvimento econômico e social, sem abrir mão dos cuidados com o meio ambiente”²⁷. Porém, o que se observa em andamento, como foi apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, é o aprofundamento de um modelo de desenvolvimento intensivo em capital e energia que gera poucos empregos e promove forte degradação ambiental (BARRETO & QUINTO JUNIOR, 2012).

Desta forma, segundo AGB (2011) não se encontra dúvidas “para questionar a própria ideia de sustentabilidade que supostamente caracteriza o

²⁶ Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm

²⁷ Disponível em: <http://www.prumologistica.com.br/pt/gestao-sustentavel/Paginas/default.aspx>. Acessado em: 05/05/2014.

empreendimento, inclusive a legal-jurídica”. Só o fato do CLIPA “se localizar na mais extensa área de restinga do país, com espécies ameaçadas de extinção já seria motivo suficiente para questionar sua viabilidade” (AGB, 2011: 29). Porém, o firmamento deste modelo de desenvolvimento acaba encontrando o apoio necessário no que foi chamado por Acselrad (2004) de *extorsão ambiental pela chantagem do desemprego* onde estes empreendimentos são aceitos com base nas promessas de oportunidades para os moradores locais, estratégia de convencimento que funciona especialmente em populações com poucos recursos materiais e reduzida participação em processos decisórios (ACSELRAD, 2004).

Esta afirmativa fundamenta o que foi chamado por Acselrad (2005) de formação de *zonas de sacrifício*, esta “tendência” reflete os mecanismos do mercado que trabalham no sentido de reduzir os custos de localização de suas instalações, preferindo localidades de populações pobres. Tal comportamento, entretanto, só é possível por existirem políticas públicas afinadas com tal modelo de desenvolvimento, permitindo tais práticas. Assim, as indústrias buscam sistematicamente instalar-se em áreas cujos custos referentes a externalidades ambientais sejam mais baixos. Assim, localidades com valores imobiliários inferiores e habitada por população com baixos salários, compõem multas, indenizações e taxas de valores mais baixos quando comparados a valores calculados para áreas nobres ocupadas por populações de grande poder aquisitivo (ACSELRAD,2005). Desta forma, mesmo com estabelecimento de novas instituições ambientais do governo representando a inclusão do fator ambiental nas políticas públicas, este se mantém condicionado à racionalidade administrativa, politicamente aceitáveis e economicamente viáveis (LOUREIRO et al., 2009b).

Entretanto, quando há disputa entre sentidos atribuídos à natureza por determinados grupos com posições sociais desiguais, os impactos indesejáveis que comprometem a coexistência entre distintas práticas sócioespaciais estimulam a organização de membros de grupos sociais atingidos contra a atividade que os gera (ACSELRAD, 2004).

Neste sentido, se apresenta a terceira principal corrente ambientalista chamada por Alier (2007) de “Ecologismo dos Pobres”. Esta caracteriza-se pelo movimento de luta de determinados grupos sociais pela demanda de justiça sociais e condições materiais para sua sobrevivência. Esta é uma corrente nascida de conflitos ambientais tendo como causas principais o crescimento econômico e as desigualdades sociais. Assim, seu principal eixo provém da demanda de determinados grupos sociais, que tem um poder aquisitivo mais baixo, do acesso a certos recursos e serviços ambientais e seu “interesse material pelo meio ambiente como fonte de condição para subsistência” (ALIER, 2007). Ou seja esta corrente surge através da luta pela sobrevivência de grupos sociais atreladas a necessidade de acesso aos bem naturais, sendo assim, geralmente “não tem uma preocupação ética com a sobrevivência de outras espécies ou de belas paisagens, mas primeiramente a preocupação com a sobrevivência de populações atuais” (RIOS, 2011: 42).

Segundo Loureiro et al. (2009b) o conceito de definição desta terceira corrente estabelecido por Alier (2007) se torna passível de questionamento. Um destes questionamentos é levantado quanto a própria definição de pobreza, que pode variar, segundo os autores, de uma sociedade para outra, devido a diferenças nos padrões de consumo e valorização da moeda. Outro questionamento se firma no que tange a mobilização dos grupos pobres pela causa ambiental, podendo gerar o equívoco que todo e qualquer movimento pró-ambientalista praticado por camadas populares acaba por seguir um viés de crítica ao modelo de desenvolvimento e as desigualdades por ele imposta, enquanto o que frequentemente ocorre é a adesão de camadas populares a movimentos ambientais com características afinadas com as correntes da eco-eficiência ou do culto ao silvestre estritamente (LOUREIRO et al, 2009b). Portanto o refinamento conceitual que marca esta terceira vertente numa direção crítica se estipula dentro do Movimento de Justiça Ambiental, que se firma na base da justiça distributiva, caminhando como um movimento de luta contra o injusto acesso à base vital e a forte vinculação entre risco ambiental e exclusão social.

Este movimento tem crescido muito mundialmente nos últimos tempos em regiões onde a marca das desigualdades sociais se tornam imperativas. No

Brasil onde grande parte da população faz partes de grupos sociais que convivem diretamente com um cenário que é marcado por grandes injustiças sociais e ambientais, não é diferente. Comunidades tradicionais que dependem diretamente do meio ambiente para sua subsistência têm sido largamente afetadas em todas as regiões do país, juntamente com os grupos instalados nas periferias das grandes cidades, devido ao modelo de desenvolvimento e as políticas adotadas em prol de sua dissipação. Estes grupos de expropriados, em conjunção com os movimentos sociais têm sido os principais protagonistas deste movimento que luta por justiça social e igualdade de direitos no campo ambiental (LOUREIRO et al, 2009b).

Esta vertente ambientalista, pode ser observada em São João da Barra, onde vem ocorrendo uma série de eventos de degradação ambiental que impactam diretamente as comunidades tradicionais extrativistas do local desde o começo de implementação das obras do CLIPA, como foi explicitado no primeiro capítulo deste trabalho. Um primeiro processo que afetou diretamente a essas comunidades foi o processo de desapropriação das famílias de pequenos agricultores instalados na região, onde o conluio entre o governo gestor estadual e municipal e o grupo privado EBX, retirou estes pequenos agricultores que residiam a mais de três séculos no local de seus terrenos para passar às mãos do grupo privado, terrenos estes que serviram a vários fins da promoção do empreendimento, como já explicitado. Além deste episódio pode se somar também o fenômeno da salinização na região, onde a água de lençóis freáticos, lagoas e lagos da região foram afetadas pelo excesso de sal devido à má condução de obras do CLIPA. Este processo que tem levado a desertificação da região afetou diretamente o ecossistema local, e também as comunidades extrativistas como os agricultores que utilizavam a água para irrigação, pescadores que tinham como subsistência os peixes das lagoas, etc.

Neste novo panorama que surge para o município, as atividades agropecuária e pesqueira que mantêm as comunidades da região desde o início da consolidação deste território tendem a se reduzir, pois o conjunto dos empreendimentos se localiza em áreas rurais que tenderão a se modificar completamente com o perfil de utilização econômica do entorno do empreendimento, como explícito no próprio Plano Diretor do município.

Devido aos impactos gerados pelo CLIPA, na região emerge um movimento de luta, que pode ser entendido e qualificado dentro dos moldes do movimento de Justiça Ambiental. Encampado pelas comunidades extrativistas da região que vêm sendo afetadas, este movimento ganha força na luta contra estas políticas locais/globais de desenvolvimento da região e vêm sendo englobado por movimentos nacionais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) unidos aos movimentos locais como o da Associação de Moradores e Produtores do 5º Distrito de São João da Barra (ASPRIM).

A materialização deste movimento pode ser vista, por exemplo, i) na Campanha Nacional contra a Desertificação da Planície Goitacá (Anexo III); ii) na formulação e veiculação de documentários/denúncias como Narradores do Açú²⁸, Vozes do Açú²⁹ e Ignorados³⁰; iii) em diversas manifestações engendradas com o intuito de desvelar a degradação ambiental e as injustiças sociais e ambientais que acometem a região; iv) a Formulação de audiências e reuniões públicas com o intuito de estabelecer o diálogo com a gestão pública municipal e o gestor privado do empreendimento para que os seus pleitos sejam ouvidos e negociados. Nestas duas últimas formulações citadas (manifestações e audiências) deste movimento que estive presente, deu para observar um completo descaso com este pleito, onde não se via a participação da gestão pública e muito menos a presença de representações da gestão privada com o fim de abertura do diálogo e negociação com estes grupos atingidos. Esta situação marca o conflito de interesses em São João da Barra e as características desiguais de pleito socioambiental.

Assim, o município de São João da Barra encontra-se em um cenário de disputas de forças e interesses diversos que permeiam o campo ambiental. Estas forças antagônicas marcam o conflito ambiental no município, colocando de frente a Modernização Ecológica, utilizada como o discurso de

²⁸ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=RA9h2AKGISC>

²⁹ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=GIhLfTE9GG0>

³⁰ Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=dpM_QLX9svM

sustentabilidade dominante (gestor público em parceria com o capital privado) e a Justiça ambiental, utilizada pelas comunidades tradicionais extrativistas locais.

Observa-se que a ideologia ambientalista conservacionista pode ser vista na região “de braços dados” com a promoção da Ecoeficiência, onde, por exemplo, a formulação das UCs como o caso do PELAG tem atrelada a sua gestão a parceria público-privada. A própria gestão do Ecoturismo fica a encargo desta parceria público-privada, o que segundo Layrargues (2006) poderia ser utilizada como uma alternativa dentro destes cenários a promover um beneficiamento das comunidades locais impactadas, onde estas tivessem papel central em sua criação, planejamento e administração, podendo também ser beneficiária desta situação, obtendo recursos provenientes do fortalecimento do turismo, como uma alternativa as perdas geradas a essa parte da população pela criação destas UCs. Porém no caso de SJB, a criação destas UCs parece, por outro lado, apenas impor restrições a estas comunidades, restrições estas, por exemplo, de cunho espacial como no acesso a regiões de pesca e agricultura, ou no deslocamento destas populações para a própria formação das UCs.

Tendo em vista que o discurso da modernização ecológica aliada ao conservacionismo ecológico se torna com apelo mais significativo por ser o discurso hegemônico, formando assim o “senso comum”, fato este devido em grande parte a sua apresentação como solucionador dos problemas com o desenvolvimento econômico da região e as promessas de emprego aliados à preservação do meio ambiente. Além de que a adoção das concepções do discurso preponderante pelos grupos menos abastados é tida como uma forma de pleitear a ascensão e traz como consequência a manutenção de sua hegemonia e a naturaliza na sociedade. Portanto, os discursos de Justiça Ambiental tornam-se uma pauta de resistência, incorporados nem sempre por todos os grupos sociais expropriados, mas em geral pelas representações que têm sido atingidas diretamente (LOUREIRO et al, 2009b). Uma vez incorporado este discurso caminha-se a cidade do pensamento único pautado na perspectiva ambiental da promoção do Desenvolvimento Sustentável, onde as vozes de luta contra as injustiças tendem a ser abafadas, fato este observável no município onde os grupos sociais que encampam o movimento contrário a esta perspectiva de desenvolvimento têm sido em grande parte ignorados.

A partir desta exposição nota-se a importância que as práticas pedagógicas endereçadas à discussão da questão ambiental e seu enfrentamento podem exercer. No entanto, existe uma necessidade do desvelamento de seus cunhos ideológicos enveredados que como vistos não são direcionados por uma matriz única de construção de pensamentos. Para tanto, o próximo tópico se encarregará, brevemente, em trazer visibilidade aos entrelaces que estes discursos da sustentabilidade podem tomar no processo político-pedagógico educacional.

2. A sustentabilidade nas práticas educacionais.

Segundo Layrargues (2003) o fenômeno da apropriação ideológica vem se repetindo disfarçadamente na questão ambiental há tempos. A origem do Ambientalismo na década de 1960 se revestia num ideário contestatório que acusava o capitalismo, o gigantismo das instituições, o industrialismo, dentre outras características do modelo vigente como responsáveis pela crise ambiental. De lá até os dias atuais a causa ambiental passou por mudanças plásticas e ambíguas, como foi observado anteriormente, e se tornou uma preocupação quase que universal entre os indivíduos, como na afirmativa do autor: “ É necessário afirmar que sim, todos os seres humanos provavelmente desejam construir uma sociedade sustentável. O objetivo, a meta a ser atingida é comum a todos. Porém são os caminhos para se chegar lá que divergem” (LAYRARGUES, 2003).

Esta relação ideológica inerente à questão ambiental tem grandes reflexos na prática educativa. Desta forma, a Educação Ambiental que é fundamentalmente designada a esta prática educacional da questão ambiental, segundo Layrargues (2003) é “a porta voz das ideologias ambientalistas, na medida em que se qualifica como a propaganda do ideário ambientalista”. Deste modo, afirma-se que esta prática educativa não fica inerte mas sim é invariavelmente permeada pelas distintas correntes ambientalista e suas apropriações ideológicas.

Na educação ambiental,

Embora ainda não seja possível visualizar explicitamente as fronteiras que demarcam os campos políticos-pedagógicos desse fazer educativo, não é possível negar a existência de uma disputa ideológica pela produção de sentidos para o universo conceitual da educação ambiental, polarizando as tendências pedagógicas liberais e progressistas, equivalentes, na prática, respectivamente ao modelo hegemônico da educação ambiental convencional e do modelo contra hegemônico da educação ambiental popular, crítica, transformadora, problematizadora, emancipatória ou no processo de gestão ambiental, conforme denominam os diversos autores que procuram desfazer a homogeneidade conceitual cristalizada na própria concepção de educação ambiental (LAYRARGUES, 2006: 11).

Desta forma, percebe-se que o campo da Educação Ambiental não é consensual, mas sim forja-se nele as apropriações ideológicas assim como, os conflituosos interesses inerentes ao campo do Ambientalismo, refletindo de forma similar as diferentes concepções do que seja ambiente ou crise ambiental, suas origens e soluções. Nesta medida, uma gama de diferentes concepções teóricas guia as práticas desse fazer educativo, podendo se destacar de forma simplificada, dois blocos opostos como os principais (RIOS, 2011). Como destacado por Layrargues (2006) um desses principais pólos, se firma na tendência pedagógica liberal, se colocando como modelo hegemônico e é usualmente classificada com Educação Ambiental conservadora ou tradicional. Enquanto que o outro bloco usualmente chamada de Educação Ambiental crítica ou Emancipatória tende a um processo pedagógico progressista se firmando como um modelo contra hegemônico. Assim, torna-se importante demarcar os nuances centrais destas distintas concepções já que estas desenham tendências dentro da prática e discussão da EA.

A EA conservadora, segundo Layrargues (2000) se demarca como uma tendência que não pretende intervir nas condições determinantes do mundo social, apresenta características de normatização das práticas sociais. Acreditando plenamente na tecnologia e no conhecimento científico para a viabilização das soluções da degradação ambiental, apresenta a crise ambiental como uma falha no sistema de produção que precisa ser ajustada, com base no ajuste de conduta das empresas e seus consumidores. Sua prática educativa frisa principalmente a mudança de hábitos com foco no indivíduo, discutindo formas de amenizar os impactos gerados por nossas práticas cotidianas. Esta

educação tradicional se atém principalmente ao ambiente não humano, tendo como foco principal elucidar os impactos decorrentes das atividades humanas na natureza para propôr os meios tecnológicos “comprovadamente” capazes de enfrentá-los (RIOS, 2011).

Esta vertente centra seu discurso no poder das atitudes individuais capazes de provocar mudanças na degradação ambiental, o que pode levar a compreensão do indivíduo como algo descolado das relações sociais, onde cada um, individualmente, deve cumprir o seu papel independente de suas construções relacionais. Neste caminho como reflexo de sua concepção de crise ambiental sua centralidade objetiva-se nas práticas educacionais em atividades voltadas para a coleta seletiva, economia de energia, tecnologias sustentáveis, sem um delineamento sociopolítico destas problemáticas. As decisões políticas são traduzidas em questões exclusivamente técnicas (LOUREIRO, 2009b).

A EA crítica, diferente da tradicional, tem como pressuposto a ação política, objetivando a transformação da realidade socioambiental focada na gestão democrática para a plena cidadania com intenções de alcançarem mudanças nas esferas estruturantes da sociedade. Esta vertente apresenta a questão ambiental e sua problemática não como uma crise ambiental, mas uma crise societária, pautando o modo de produção e sua lógica como causadores das desigualdades sociais e determinantes para a degradação ambiental, marcando um atrelamento dos aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais com os aspectos ecológicos. Desta forma, aponta para o entrelace destes aspectos nas relações sociais demarcados pelas relações desiguais entre e dentro dos países, que geram forte concentração de riqueza tendo como consequências dependência e subordinação nas políticas de desenvolvimento, precarização do trabalho, privatização acelerada dos recursos indispensáveis à vida causando impactos diferenciados no ambiente por distintos grupos sociais, um injusto acesso aos bens naturais e aos riscos ambientais estritamente ligados à exclusão social (LOUREIRO, 2007; LAYRARGUES, 2000).

Esta concepção caracteriza-se pela politização e publicação das questões ambientais, entendidas como processos inerentemente históricos e sociais. Destaca assim, os conflitos ambientais, visando alternativas através do diálogo

e da democracia. Desta forma, esta vertente não realiza discussões sobre conservação sem considerar os processos sociais que determinam a poluição e a extinção, não discute mudanças de comportamento sem avaliar como os indivíduos vivem e as escolhas concretas que lhe são dadas. Não pensa a defesa do ambiente sem considerar a sociedade nele inserida (LOUREIRO, 2007). Segundo Carvalho (2008) a EA crítica é 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. Esta forma de EA tende na prática a distanciar-se do caráter das mudanças individuais baseadas em características apenas biológicas da degradação ambiental, tentando promover, na verdade, uma maior articulação entre o mundo natural e o mundo social, instrumentalizando a sociedade para uma participação política coletiva e transformadora das relações sociedade-natureza e sociedade-sociedade como o verdadeiro exercício de cidadania (CARVALHO, 2008).

Em suma, este bloco teórico avalia como limitada a compreensão da crise ambiental como um fim nela mesmo, resumindo desta forma, a prática educativa a mudanças de práticas cotidianas consideradas inadequadas, ou seja, no rumo de uma transformação cultural na relação homem-natureza, como observadas nas atividades práticas do aporte teórico-ideológico da linha conservadora, não levando em conta, por exemplo, os contextos sociais, econômicos e histórico daqueles que estão passando pelo processo de aprendizagem. Deste modo, nestas práticas onde são frisadas as atividades consideradas inadequadas sob o ponto de vista ambiental não são atentamente observadas ou levadas em consideração que podem ser determinadas por uma infraestrutura urbana precária, como a insuficiência de coleta de lixo e ausência de tratamento de esgoto; ou quando suas escolhas como consumidor não são concretas, pois seu acesso a produtos “ecologicamente corretos” é restrito, ou seu pouco consumo já é determinado pela condição financeira de sua família (RIOS, 2011).

Estas duas tendências polarizadoras não acontecem isoladamente, de modo que, a diferenciação das práticas ou discursos da Educação Ambiental não são de fácil classificação no campo político-pedagógico. Pois os atores envolvidos nesta prática educativa estão inseridos na sociedade, de forma que estão marcados pelas contradições existentes, historicamente construídas,

podendo adotar práticas e discursos difusos com apropriação de pressupostos e conceitos que permeiam as distintas vertentes, resultando em discursos mesclados que, por vezes, podem se tornar inconsistentes ou contraditórios (RIOS, 2011).

Entretanto, os aportes teóricos destas duas concepções ideológicas podem ser facilmente caracterizados junto às principais correntes ambientalistas e seus discursos sobre a almejada sustentabilidade, apresentados na discussão do tópico anterior desta dissertação. A EA Conservadora pode-se atrelar às duas correntes consideradas hegemônicas no discurso do Ambientalismo, pois compõe atualmente o senso comum na temática ambiental, pregando a solução através da eco-eficiência, da inovação tecnológica e o conservadorismo da natureza restante tal como seja e longe de qualquer atividade humana. Por outro lado, podemos observar na EA Crítica atribuições que a colocam em proximidade da corrente do Movimento de Justiça ambiental, onde as discussões são travadas tecendo uma crítica ao sistema produtivo da sociedade atual, enxergando os conflitos ambientais e sua proveniência das desigualdades e injustiças socioambientais.

Reconhecendo-se a disputa por hegemonia destes dois blocos dentro do campo ambiental, a escola torna-se lugar de discussão e construção de novas compreensões ou ao menos de desconstrução de falsos consensos a fim de abrir a possibilidade para análise de outros entendimentos do que seja a crise ambiental (RIOS, 2011: 54).

Esta inconsonância discursiva no campo ambiental reflete-se na prática educativa como observado, mas, além disto, causa reflexos também nas políticas de promoção da Educação Ambiental formuladas, como será observado a partir de agora.

2.1 Educação Ambiental Enquanto Política Pública e a sua Prática Escolar no Brasil:

Como já afirmado, a EA começou a ser enfatizada como estratégia para superação da crise ambiental a partir da década de 1970, através de iniciativas da Organização das Nações Unidas (ONU). As diretrizes para a gestão da EA formuladas por este órgão enfatizaram a participação e as parcerias como forma

de dividir as responsabilidades entre o Estado e a Sociedade. A partir da reforma do Estado, no contexto de afirmação do neoliberalismo, suas funções são redimensionadas, este passa a exercer mais ações de planejamento e fiscalização, induzindo a sociedade às ações executoras das políticas públicas. É sobre essa égide na segunda metade da década de 1990 que começam a ser elaboradas as políticas públicas com o objetivo de incentivar e promover a EA no Brasil, nesta conjuntura, portanto, incorporando parte das orientações internacionais (BATISTA, 2007).

Neste caminho, os ajustes neoliberais no contexto de reforma do Estado, que redirecionaram a ação deste sobre as políticas sociais apoiando-se no argumento do fortalecimento da sociedade civil no processo decisório, impactaram na definição das diretrizes políticas para a EA. O mosaico destas diretrizes rumo à construção de políticas públicas para a EA se dá no contexto de reação dos movimentos ambientalistas em contestação ao processo de degradação do meio ambiente e aprofundamento da crise ambiental. Mas como já desenvolvido neste texto, este movimento ambientalista não é homogêneo, mas sim, traz em si concepções inconsonantes, refletindo, portanto, este conflito de interesses antagônicos nos processos de definição das políticas públicas no campo ambiental, incluindo-se as de EA (BATISTA, 2007).

Na esfera federal, a institucionalização da EA se materializa com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), lei nº 9.795, aprovada em 1999. A PNEA é a lei federal que, junto com o decreto 4.281/02, regulamenta a Educação Ambiental no Brasil (KAPLAN, 2011). Portanto, para serem formuladas quaisquer políticas públicas de EA, a PNEA deve ser tomada como base. Esta política tem como seus 3 primeiros princípios básicos: I- o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II- a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III- o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade. E além de delimitar que o Poder Público em todas as instâncias incentivará a difusão e a participação de escolas, universidades, organizações da sociedade civil, e empresas públicas e privadas na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação não formal,

incorpora também a EA como prática educativa integrada, contínua e permanente em todas as instâncias do ensino formal (BRASIL, 2013).

O Órgão Gestor (OG) é a instância executiva do PNEA e é formada por meio da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC); o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA); a Câmara Técnica, vinculada ao Conselho Nacional do Meio Ambiente; e o Comitê Assessor, formado por diversas instâncias da sociedade ao dirigir a PNEA, ao lado do Ministério do Meio Ambiente e por meio do OG, o MEC tem responsabilidade pelas políticas públicas voltadas ao sistema educacional (LAMOSA & LOUREIRO, 2011).

Layrargues (2006) postula críticas à forma como foi estabelecida a política de EA no Brasil apresentando três fatores relevantes presentes nesta instituição no processo de aprovação da Lei que estabeleceu a PNEA. Segundo o autor, um desses fatores é que a lei tem características assistencialistas por esta ter sido criada por um parlamentar sem a participação de educadores ambientais. O segundo fator se deve à precocidade de sua implementação, como dito pelo autor:

(...) ela foi precocemente implementada, antes de estarem dadas as suas condições sociais, acadêmicas e políticas, pois ela veio ao mundo em um momento em que: (a) não havia uma organização social coletiva dos educadores ambientais que pudessem demandar e discutir a face da política pública para esse fazer educativo; (b) não havia uma base científica minimamente estabelecida que permitisse o planejamento de metas e planos para essa política pública; e (c) não havia uma definição clara do campo político-ideológico dos modelos de educação ambiental para que se pudesse esboçar qual ou quais perspectivas poderiam ser adequadas à realidade brasileira (LAYRARGUES, 2006: 9).

O terceiro fator apontado por Layrargues (2006) diz respeito ao estabelecimento de relações estreitas entre a Educação Ambiental e a mudança cultural como meta desse fazer educativo no texto da Lei, onde se impõe uma concepção naturalista e tecnocrática de EA, sem acrescentar em seu texto termos conceituais que poderiam desembocar na politização da Educação Ambiental como prevê a concepção crítica desta prática educativa, ou seja, deixa

de fora de seu texto discussões a respeito de risco ambiental, conflitos ambientais, justiça socioambiental, entre outros (LAYRARGUES, 2006).

Batista (2007) corrobora com Layragues (2006), porém, para a autora é necessário também considerar o fato de que a constituição da PNEA reflete o momento político da época. Nesse contexto, no processo político orientado pela lógica neoliberal é evidente o refluxo dos movimentos sociais críticos em que participação não significa decisão, mas tão somente colaboração com o Estado e mercado. Segundo a autora, a participação pública foi sim fundamental para a institucionalização da PNEA, esta participação foi feita pelo movimento ambientalista, que foi quem iniciou esta discussão. No campo da EA as iniciativas que ocorreram até meados de 1990 estiveram a cargo das ONGs, demarcando certa distância do Estado na execução de políticas nesta área (BATISTA, 2007).

A expressiva participação das ONGs, nas práticas de educação ambiental, refletia a conjuntura política do período em análise. Neste contexto, a crise dos movimentos sociais urbanos os conduz a uma rearticulação e redefinição do seu papel na sociedade. Muitos movimentos alteraram suas pautas e até se transformaram em ONGs, aprofundando o processo iniciado em décadas anteriores. Muitos atores que antes mobilizavam a sociedade para a formação da consciência crítica, passaram a mobilizar para participar de projetos e programas sociais. “O militante foi se transformando no ativista organizador das clientelas usuárias dos serviços sociais” (GONH, 2005, p.83), através de entidades assistencialistas (BATISTA, 2007: 69).

Ressalta assim o quanto a proliferação das ONGs enquanto nova expressão dos movimentos sociais organizados a partir da década de 1970 teve uma forte contribuição para o fortalecimento do movimento ambientalista no Brasil e o contexto de definição PNEA. Todavia, são necessários destacar alguns fatores provenientes desta proliferação das ONGs e sua participação na execução e elaboração da PNEA. Primeiramente que grande parte destas ONGs no contexto de redimensionalização do papel do Estado se transformaram em instituições altamente profissionalizadas, movimentando volumosos recursos tanto do governo federal, quanto da iniciativa privada (BATISTA, 2007). Outro fator destacado por Loureiro (2006) é que a maior parte das ONGs que atuam na área de EA se caracterizam por “objetivos voltados para a proteção, conservação ou desenvolvimento local” e que portanto estas se colocam “ sem

uma posição política ou ideológica, mantendo um caráter de universalidade do discurso” (LOUREIRO, 2006: 122). Desta forma, destaca-se como esse refluxo dos movimentos sociais em ONGs influenciou o movimento ambientalista à época:

Esse refluxo vem alimentar uma crise de identidade no movimento ambientalista brasileiro, que entra numa fase de redefinição programática na qual, por sua vez, se “explicitam as divergências constitutivas do movimento, situadas entre a bandeira da justiça social e as demandas tradicionais da esquerda, de um lado, e a restrição da pauta e das ações do movimento a questões estritamente ambientais de outro” (JEMA apud KAPLAN, 2011: 137).

Batista (2007) ressalta que nesse processo de constituição da participação da sociedade civil o discurso político crítico e contestatório foi cedendo espaço a um grande pacto entre governos, ONGs e instituições de financiamento e de pesquisa, em nome estritamente da proteção ambiental. Nesse sentido, o processo de ascensão da Educação Ambiental no Brasil coincidiu com as transformações sociais, políticas e culturais que começaram com o processo de abertura política pós-regime militar e com a ascensão do neoliberalismo (BATISTA, 2007).

Mediante estas constatações, segundo Batista (2007) uma análise cuidadosa dos elementos principais da Lei que institui a PNEA permite identificar diretrizes políticas que se enquadram nos direcionamentos adotado pela tendência conservadora da EA encaixando-se com as diretrizes que passaram a orientar a política educacional brasileira no contexto do neoliberalismo. Entretanto, ainda segundo a autora, identificam-se elementos que apontam para uma construção diferenciada da EA, o que demonstra a contradição que surge como expressão da correlação de forças que geralmente estão envolvidas no processo de definição dos aparatos legais (BATISTA, 2007). Segundo Kaplan (2011) estas contraditoriedades existentes na PNEA acabam por se refletir na formulação de suas políticas públicas e programas executores o que pode levar sua prática educativa a se tornar inconsistente ou até mesmo com elementos contraditórios entre si.

Desta forma, juntamente com a PNEA podem ser destacadas, na esfera federal, como as principais políticas públicas de EA, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e o Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) Ambientais –por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA). Segundo Kaplan (2011) estes programas se destacam por serem também diretrizes para elaboração de políticas públicas nos níveis estadual e municipal. Como destacado no parágrafo anterior, estes documentos foram formulados com argumento, justificativas, pressupostos embasamento teórico preconizados na PNEA e portanto carregam consigo toda a sua contraditoriedade discursiva. Ainda, segundo o autor os resultados de sua pesquisa analisando esses discursos, indicam um Estado visto como parceiro e financiador de projetos de uma sociedade civil harmonizada, diagnosticando-se a crise ambiental como uma crise de valores éticos e culturais desvinculada de uma crise societária e do modo de produção (KAPLAN, 2011), ou seja, não são levados em consideração dentro de seus discursos as diretrizes que apontam os conflitos causados pela desigual distribuição de riscos ambientais e outras injustiças socioambientais como objetivos a serem discutidos, pleitos da versão emancipatória da EA.

O ProNEA apresenta as diretrizes, os princípios, os objetivos, as linhas de ação e os públicos alvos para as ações no âmbito da Educação Ambiental. Assim, o ProNEA é a referência básica para os programas estaduais e municipais de EA (KAPLAN, 2011). Nesse sentido:

O programa do MEC propõe-se a construir um processo permanente de educação ambiental na escola. Por meio de modalidades de ensino presenciais, à distância e difusas, as ações envolvem secretarias de educação estaduais e municipais, professores, alunos, comunidade escolar, sociedade civil e universidade. (SORRENTINO *et al*, 2005: 292).

O programa do MEC elege duas prioridades: a escola, como espaço de construção permanente da EA, e a diversidade de atores envolvidos nas ações responsáveis pela inserção da EA nas escolas (LAMOSA & LOUREIRO, 2011).

O ProFEA é um documento formulado pelo Órgão Gestor da PNEA, que materializa uma política pública voltada para a formação de educadores ambientais e que tem servido de referência básica para inúmeras ações federais

e estaduais nesta direção, tanto para o universo escolar quanto para espaços não-formais de educação (KAPLAN, 2011). Este documento objetiva:

(...) qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras (es) ambientais a partir de diferentes contextos (BRASIL, 2006: 5).

O ProFEA, é apresentado como um *documento técnico* e “uma peça de comunicação, um convite ao diálogo” (Brasil, 2006). O Órgão Gestor afirma que não pode realizar seus intentos sem a participação ativa de diversos parceiros de forma a ampliar o quadro de Educadores Ambientais qualificados e da difusão das políticas federais para os níveis municipais e estaduais de forma cada vez mais efetiva (BRASIL, 2006).

Kaplan (2011) em sua análise sobre o espaço nas políticas de EA conferido a prática da mesma no contexto escolar, observou duas tendências. A primeira delas é categorizada pela secundarização das práticas de EA no ambiente escolar, ou seja, a prioridade destas políticas se encontra atrelada a espaços não formais de Educação, pois implícita a concepção de que a educação escolar não faz parte de toda a vida, mas apenas de uma parte dela. Para o autor isto desqualifica a importância que a escola tem na formação humana e na universalização do conhecimento, o que não deve desmerecer os espaços não formais, mas que deve se dar a centralidade do papel da escola na EA por esse caráter universalizador e democrático de acesso à educação, aos conhecimentos históricos científicos.

Esta não centralidade da EA no contexto escolar para Kaplan (2011) afasta o educador ambiental do enquadramento na dinâmica escolar e sua compreensão, fazendo com que em geral as práticas em EA fiquem deslocadas do processo educacional neste contexto escolar. Isto nos leva a segunda tendência pontuada pelo autor:

(...) quando estas ações estão voltadas para as escolas, geralmente, entram de modo periférico, por meio de agentes externos à comunidade escolar (em geral, ONGs e empresas), não tocando em questões centrais para sua materialização no

contexto escolar (organização curricular, gestão escolar, carga horária docente, projeto político-pedagógico da escola), requalificando, assim, o sentido de “público” da escola pública por meio de parcerias público-privadas (KAPLAN, 2011: 10).

Este discurso, ainda segundo Kaplan (2011) que permite que agentes externos à escola entrem e desenvolvam projetos traz algumas problemáticas consigo. Um deles está atrelado a que a entrada das empresas e ONGs nas escolas públicas tem uma relação profunda, em geral, com os projetos de responsabilidade social empresarial, que em grande medida, funcionam como poderosas estratégias de propagandas das empresas. Desta forma, a EA escolar acaba servindo mais de propaganda para estas instituições do que para formar uma consciência crítica, não se dá a devida atenção aos diferentes e problemáticos sentidos, finalidades e propósitos da EA adotando uma perspectiva comportamentalista, individualizadora e normativista.

Um último ponto desta perspectiva de “fora para dentro” é que o processo decisório de escolhas metodológicas, dos conteúdos e atividades vem da mesma forma desta perspectiva, ou seja, acabam, geralmente, por ficar de fora destes processos os profissionais de educação inseridos na escola como os professores, diretores, orientadores pedagógicos, entre outros, o que contribui, juntamente com os outros fatores levantados aqui, para um distanciamento da escola e da EA, devido a sua inserção marginal. Este processo o autor chama de *desescolarização da educação ambiental* por parte das políticas desta área do conhecimento, na medida que estas duas (escola e EA) parecem não estabelecer contatos entre seus mecanismos de propagação e irradiação educacional, posto que as políticas de EA não tocam em questões inerentes ao “mundo da educação” e que são centrais para o seu fortalecimento no contexto escolar, como a organização curricular, a gestão escolar, a carga horária docente ou o projeto político pedagógico (KAPLAN, 2011).

A inserção da EA na matriz curricular escolar foi fundamentada com a aprovação dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais- no ano de 1997, onde ganha um capítulo intitulado: Ensinar e Aprender em Educação Ambiental que preconiza em uma de suas passagens: “os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados

nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental” (PCNs,1997). Os PCNs são parte importante da reforma na política educacional brasileira, porém, por se tratar de um documento com características exclusivamente pedagógicas, estes fazem pouca referência quanto a definição de diretrizes políticas para a gestão da EA escolar. Um fato importante oriundo dos PCNs foi destacar a necessidade de participação comunitária no ensino da EA, mas o fato de a mesma estipular a inserção transversal da mesma sem postular diretrizes políticas efetivas para tal prática a torna sua prática um tanto quanto difusa (BATISTA, 2007).

O censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2001 e 2004 inseriu uma pergunta sobre a presença da EA nas escolas brasileiras de ensino fundamental. Essa pergunta pretendia identificar as três modalidades previamente definidas de inserção da EA na prática pedagógica: projetos, forma transversal nas disciplinas ou disciplina especial. Segundo a pesquisa, a inserção da EA nas escolas públicas brasileiras teve um rápido crescimento entre os anos 2001 e 2004. Em 2001, 61,2% das escolas declaravam inserir a EA em seu trabalho; já em 2004, esse percentual chegou a 94% (LIMA, 2007).

No relatório “Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão”, os autores afirmam:

Se fosse uma tarefa encontrar um fenômeno semelhante na história recente da educação formal brasileira, esta expansão somente poderia ser comparada aos significativos avanços obtidos na expansão do acesso ao ensino fundamental na segunda metade dos anos 90. Mais ainda, analisando a evolução da presença da EA, parece que esta reproduz a mesma evolução do ensino fundamental em termos da sua – praticamente total – universalização. (VEIGA *et al*, 2005: 10)

Por sua vez, no ano de 2006 foi elaborado um diagnóstico pela CGEA/MEC, em parceria com alguns Institutos e Universidades denominado “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? ” (TRAJBER & MENDONÇA, 2006).

Esse projeto ampliou a investigação por meio da pesquisa *in loco*, com o objetivo de conhecer como a escola praticava a educação ambiental. Foi possível revelar um diagnóstico do trabalho desenvolvido em 418 escolas do país, distribuídas nas cinco regiões. Embora não tenha ampliado seu objeto para outros municípios, a pesquisa teve a importância metodológica de elaborar um meio de investigação nas escolas, além de revelar um diagnóstico até então desconhecido, uma vez que se reconhece que há enorme precariedade de pesquisas com essa amplitude e voltadas para fornecer elementos que sirvam à priorização de ações em políticas públicas, sejam estas realizadas em programas de pós-graduação, em secretarias de educação ou no MEC (LAMOSA & LOUREIRO, 2011).

Segundo Kaplan (2011) em um primeiro olhar sobre o censo escolar e as pesquisas realizadas aponta-se “um importante processo de universalização do acesso à EA nas escolas brasileiras”, mas por todos os fatos apresentados até aqui incluindo os conflitos ideológicos no campo ambiental e por consequência da educação ambiental e suas influências nas políticas públicas deste campo, ainda falta avaliar suas reais condições de inserção, as modalidades e as práticas. Nas palavras do autor:

Ainda que a EA tenha entrado na agenda das políticas públicas, tanto via Ministério do Meio Ambiente, quanto via Ministério da Educação, por intermédio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, é preciso investigar em que medida as políticas públicas em EA estão respondendo a pressões sociais, quais os sentidos dessas pressões e, no caso das escolas, quais influências estas políticas têm sobre o cotidiano escolar. Em outras palavras, ao invés de tão somente comemorarmos a existência de políticas públicas em EA para o contexto escolar, deveríamos analisar quais seus objetivos, justificativas, implicações e consequências políticas, sociais e educacionais para os atores sociais envolvidos (professores, estudantes, servidores, direção, pais e comunidade do entorno da escola) (KAPLAN, 2011: 150).

Portanto, a partir deste momento este trabalho se dedica a efetiva análise do processo de EA no contexto escolar de São João da Barra e suas implicações político-pedagógicas com as observações provenientes do trabalho de campo efetuado para esta dissertação. Em um primeiro momento, no próximo tópico deste capítulo será feita uma apresentação dos pontos de vista dos profissionais

da educação entrevistados para esta dissertação a fim de mostrar suas visões formuladas, com intenção de esclarecer as vertentes arraigadas dentro das escolas deste município sobre este campo ambiental, que aqui foi bem demonstrado como é conflitivo teórico-ideologicamente.

3. O discurso ambiental na escola: A opinião de profissionais da Educação de São João da Barra.

Sob relato, neste tópico, mostram-se os resultados provenientes de uma análise da dimensão da questão ambiental na educação escolar por meio das representações do entendimento da Educação Ambiental contidas nos discursos dos profissionais atuantes nas escolas municipais da cidade em questão. Foram realizadas um total de 35 entrevistas com profissionais, entre professores, gestores, psicopedagogos, etc. Nestas entrevistas foi efetuada uma pergunta com intuito de identificar as principais representações sociais apregoadas no entendimento da prática escolar da Educação Ambiental: “*Em sua Opinião o que significa Educação Ambiental?*”.

O advento da representação social, permite evidenciar componentes ou processos da experiência humana, as relações do homem com o mundo, a história cultural de uma dada sociedade constituída de valores, conceitos, crenças, padrões de conduta, desta forma, não é apenas uma expressão da realidade intraindividual, mas até a interindividual (JODELET apud CARNEIRO, 2002). Neste caminho, procedeu-se nesta a um diagnóstico da visão dos sujeitos pertencentes ao meio educacional a respeito da Educação Ambiental, com o objetivo de proceder uma análise interpretativa dos discursos expressos nestas falas e sua conexão com vertentes atuais nos campos da Educação Ambiental e do Ambientalismo no Brasil.

É importante destacar novamente que as distintas concepções teórico-ideológicas da EA aparecem muitas vezes mescladas nas práticas e discursos escolares, sendo esta apresentação um recurso para destacar as diferenças e semelhanças. Não é pretensão deste trabalho rotular os discursos analisados, classificando-os como pertencente a uma vertente. Mas sim, destacar aspectos e elementos que se enquadrem numa ou em outra vertente da EA, buscando

assim, entender as concepções destes campos predominantes nestes profissionais, destacando aqui as principais falas contidas nas entrevistas.

3.1 Em sua opinião o que significa Educação Ambiental?

“Eu acho assim, o meio ambiente é tudo que está ao nosso redor, que é muito importante que os alunos se conscientize da importância do meio ambiente.” (Professora A)

“Posso falar como EA é prevenir a natureza, uma educação para prevenção da natureza em todos os sentidos.” (Professor A)

“Oferecer ao aluno informações, experiências que o possibilitem mudar a sua visão de mundo e a sua prática. Acho que seria isso.” (Professora B)

“Eu acho que é você saber lidar com o ambiente, né? Respeitar o meio ambiente, o local onde você mora, o local, a natureza em si. EA pra mim seria isso.” (Professora C)

“É educar, né? O ambiente onde que a gente passa aquele momento, é, seja ela dentro da casa, seja ela no colégio, na rua, o ambiente em que a gente está, a gente tem que saber ser, cuidar daquele espaço que a gente vive o momento.” (Professora D)

“Não só falar em natureza, em preservar, mas a prática mesmo, você cuidar da natureza, você passar pro aluno essa noção de educação ambiental, ter essa prática no dia-a-dia.” (Orientadora Pedagógica A)

“É um estudo voltado para o meio ambiente envolve também a questão da, do indivíduo de uma forma geral, né?! Também, envolve várias questões ambientais, sociais, econômicas, então envolve várias questões, né?! É um contexto, né?! É fundamental para existência de vida na terra, né?! A gente tem que tá revendo essa questão, então é fundamental para a vida na terra essa questão do meio ambiente, preservação também é fundamental.” (Professora E)

Estes discursos apresentados acima revelam algumas das respostas atreladas ao entendimento da EA por estes profissionais. Através deles pode-se ter um panorama revelado da dificuldade conceitual deste campo. Associam-se nestas falas apresentadas a complexidade interpretativa inerente a inserção da dimensão ambiental na escola. Estes discursos destacados revelam uma visão dicotômica, quando no caso de algumas falas apresentam forte ligação com ideias relacionadas a uma concepção preservacionista, enquanto outros atrelam à EA uma prática mais holística envolvendo contextos para além do ambiental, mas também, sociais, econômicos, etc.

Estabelecendo-se o sentido relacional entre as representações dos profissionais da educação entrevistados, as revisões de literatura sobre EA e as identificações e distinções nela estabelecidas, como objetivado para esta análise interpretativa, obtém-se um resultado demonstrando que predominantemente o entendimento de EA destes profissionais tem um enfoque ecológico-preservacionista. Esta relação foi identificada pela recorrência constante de elementos normativos como: *preservação, cuidado da natureza/ meio ambiente, conscientização sobre preservação/ cuidado com o ambiente*. Como apresentados em algumas falas destacadas a seguir:

Conscientização da preservação do meio ambiente, daquela coisa de passar para os alunos a questão de preservar a natureza de cuidar, de também de cuidar da água, de preservar a água, de cuidar da, de não desmatar, de não sujar os rios, as lagoas, as ruas. (Professora F, grifo nosso)

Uma forma da gente conscientizar um tipo de educação, um tipo de conscientizar as crianças, ensinando a elas forma de preservar o ambiente, os recursos naturais, pra elas terem consciência que os recursos naturais que hoje elas encontram vão ser importantes para as gerações futuras. (Professora G, grifo nosso)

Educação ambiental é uma forma de conscientizar os alunos a ter essa preservação, essa conservação com o ambiente, respeitando, entendendo que se pode atuar no ambiente, não esperar que atuem (...) (Professora H, grifo nosso)

EA é uma amplitude tão grande, eu acho assim é conscientizar o nosso aluno sobre tudo que tem em volta da gente, toda nossa interação com o mundo parte do princípio dessa EA, (...) (Professora I, grifo nosso)

Nesta linha, prevalece-se uma orientação comportamentalista voltada a ações ao meio ambiente “natural”, questionando as ações do homem sobre este meio e urgindo a mudança de atitudes de todos os grupos sociais, estabelecendo-se uma Ética da Responsabilidade. As entrevistas que apresentaram esta lógica, guiadas pela égide da Ética da Responsabilidade, somam-se predominantes nas respostas, elas que geralmente apontam para “ (...) a consciência coletiva de que o nosso ambiente, pra nós seres humanos, de uma maneira geral, tem que ser preservado, já que nós dependemos dele pra sobreviver ” (Professora J), mesclando-se a visão sobre a questão ambiental

com alguns conceitos da Educação na prática da EA: “Educação, pra mim, tem a ver com cidadania, com ética, com valores, então tá inserido (...)” (Orientadora Pedagógica B). Mas, esta mescla com conceitos da educação não deixa de apontar a dimensão ambiental como prática educativa rumo a uma mudança ético/cultural para o enfrentamento da crise ambiental: “ (...) Educação é você ensinar e formar cidadãos e ajudar nesta formação do aluno; E ambiental estaria ligado mesmo a questão ambiental, e todo o ambiente que nos rodeia ” (Professora L).

A análise do conteúdo ideológico desses entendimentos sobre EA, sob a ótica de sua emergência histórico-institucional, possibilitou uma identificação com uma das vertentes mais significativas da EA no Brasil. Os elementos destacados associados à visão ética/cultural de transformação a partir do processo pedagógico da EA tem um forte entrelace ao pensamento teórico contemplado pela vertente conservadora da mesma, como apresentado mais acima nesta dissertação. De forma predominante, a EA descrita pelos profissionais da educação nas entrevistas, tem um caráter comportamentalista e individualista, focando os discursos e práticas na correção dos hábitos dos estudantes. Esta abordagem apresentou como objetivo principal a mudança de práticas individuais relacionadas ao desperdício, à reciclagem e alimentação (hortas) com o intuito da preservação do ambiente como pratica cidadã para a melhoria da qualidade de vida.

Quando você trabalha pensando em preservar o meio ambiente, todo o trabalho que você tiver, tá sempre reaproveitando alguma coisa, tá sempre tentando manter o ambiente como está.
(Psicopedagoga A, grifo nosso)

Para Loureiro et al. (2008), o bloco conservador caracteriza-se por um reformismo superficial das relações sociais com pouca politização da questão ambiental e dicotomização dos processos naturais e sociais. Tal vertente acredita plenamente na tecnologia e no conhecimento científico como viabilizadores de soluções completas para a degradação ambiental.

“(...) Educação Ambiental eu entendo que seja uma forma de conscientização das pessoas de como usar a natureza, de como usar o lixo, de como usar as coisas ao seu redor ao próprio benefício, reutilizando ou usando de uma forma mais econômica ou mais correta, eu entendo assim que é uma forma de

conscientizar as pessoas de como usar a natureza a seu favor, porque, eu falo isso por causa dos projetos que tem aqui na escola de EA (...)" (Professora M)

Estas entrevistas revelaram também como as orientações disseminadas e mediadas sob influência da cultura social ampla, exercidas principalmente pelos meios de comunicação, é refletida na cultura escolar:

(...) que eu entendo de EA, até mesmo porque o que eu sei é o que eu vejo na televisão, é o que eu leio as vezes um pouco, porque dentro da minha matéria eu tenho que estudar muito então a gente acaba deixando as outras um pouco de fora, mas o que pelas reportagens (...) (Professora N, grifo nosso)

(...) Eu tava até assistindo o jornal e eles comentando sobre aquelas enchentes no rio, e eu não lembro quem era comentando que "a gente pode dragar os rios pela manhã que à noite, dependendo, eles vão, né, transbordar de novo, porque as pessoas vão ter jogado lixo o dia inteiro, e é uma total falta de conscientização né?! (...) (Professora O, grifo nosso)

Alguns poucos discursos destes entrevistados revelaram uma visão de EA com interlocução da questão ambiental com outras inerentes às relações sociais, constituindo parte deste fazer educativo, onde não se deve enxergar apenas uma lógica puramente ecológica atrelada a uma conscientização de mudança de paradigma cultural associando-se ao preservacionismo pela importância do meio ambiente, mas, contextualizando que análises dos contextos sociais, econômicos, históricos são também partes integrantes deste fazer educativo:

Eu acredito que Educação Ambiental seja uma tentativa de encucar no aluno o desenvolvimento do que seja a preservação do meio ambiente e um convívio social onde exista uma margem de respeito ao ambiente em que ele se encontra em todos os sentidos, no sentido ecológico e no sentido social também, eu entendo desta forma. EA é isso, uma educação voltada para o ambiente do aluno, não apenas é uma coisa ecológica, assim, ecológica também e de repente até principalmente, mas, vai além disso é o ecológico em conjunto com o social. (Professor B, grifo nosso)

A necessidade da aproximação da prática ambiental no contexto escolar a um contexto histórico- geográfico local/global se revela em poucos entendimentos a respeito da mesma, como citado aqui nestas duas falas:

É a compreensão do seu estado como ser participante da geografia da sua localidade e se compreender como ser histórico, que as suas ações podem contribuir de forma positiva e negativa para o meio ambiente. Então você tem que compreender que tem que viver de forma harmoniosa. (Orientadora Pedagógica C)

(...) A gente aqui tem muitos exemplos pra trabalhar com isso aí. Muitos, muitos, muitos. Se você conhecer um pouquinho aqui do local, historicamente e também na atualidade, a gente encontra vários fatores, vários complicadores do cotidiano deles, da vida deles no campo, da vida deles no dia-a-dia, mesmo nos afazeres domésticos com relação à questão ambiental. Há problemas ambientais ocasionados notadamente pelas atividades humanas, pelas ações humanas, em micro e macro escala (...) (Professor C, grifo nosso)

Estas contextualizações apresentadas que visualizam um entendimento sobre a EA como uma prática educativa inserida numa vertente socioambiental, associadas a uma historicidade e não como algo atemporal, são as que mais se aproximam, dentre as representações destes profissionais, do campo de construção conceitual-teórico da visão crítica sobre a EA. Entretanto não se complementa um pensamento crítico socioambiental, à medida que essa concepção ideológica (EA Crítica) se configura em um pensamento complexo do entrelace no contexto histórico das relações políticas, sociais, econômicas e culturais com a questão ambiental sob o modo de produção vigente, de modo que estas tenham nas suas práticas discursivas contextualizações em atividades-fim com vistas a elucidar estas relações e suas problemáticas, onde se deflagram as desigualdades socioambientais, a distribuição não equitativa de riscos ambientais e do acesso aos bens naturais, dentre outras.

Os discursos proferidos parecem não atingir essa cadeia complexa como um ideativo pedagógico da EA, pois, apesar de construir a imediação da EA dentro de um contexto socioambiental, não incorporam discursos críticos das relações socioambientais, e ao próprio modelo de produção e desenvolvimento. Para além, também, não se tece a incorporação da EA como forma de enfrentamento a estas distribuições societárias desiguais como as deflagradas nas lutas do campo ambientalista da Justiça ambiental, ou seja, não se politiza a EA como uma ferramenta de diálogo a cerca destas questões e sua relação com o modo de produção vigente. Algumas breves menções são feitas, de forma a desvelar pareceres de uma sociedade injusta e desigual:

(...) por causa do assoreamento, justamente por que os grandes empresários, eles colocam gado até a beira do rio, eles não fazem aquela cerca pra proteger a mata ciliar, então acho que deveria ter um projeto em todas as escolas pra que tivesse dentro da grade curricular a EA (...) Então as pessoas elas estão muito egoístas pensando muito em dinheiro e não tão olhando a questão do ambiente que está se degradando a cada vez mais, pelo homem, então eu vejo que EA assim, ela é essencial (...). (Professora N, grifo nosso)

Nesta passagem pode-se observar alguns elementos que foram destacados no texto que são importantes de ser debatidos, como a questão da distinção de grandes empresários o que transparece uma diferença na forma de utilização do meio ambiente entre distintos atores ou grupos sociais. Outro fator de destaque pode ser visto dentro da questão de “pensando muito em dinheiro” onde pode ser forjado uma espécie de crítica ao modelo de produção no que diz respeito a sua relação com a questão ambiental. Porém, ao colocar a degradação como sendo de responsabilidade dos homens de uma forma abstrata, entra-se na discussão da questão ambiental e sua crise que tem como causa o *homem genérico*, que como foi colocado por Layrargues (2006) pauta-se nos preceitos conservacionistas, nos quais os homens indistintamente são responsáveis pela crise ambiental, pensamento este que dá origem à lógica da Ética da responsabilização individual da degradação ambiental, como se todos os seres humanos exercessem o mesmo papel na sociedade e não que se tratasse de relações desiguais de apropriações do ambiente.

Portanto, em resumo, neste contexto das representações sobre a EA pode-se observar a lógica ideativa do preservacionismo/conservacionismo, como já ressaltado, mas, além deste fato, demonstram também um entendimento da EA principalmente como um processo informativo sobre questões e problemas ambientais generalizadas. O que não coloca a EA sob uma concepção pedagógica, inserida na urgência de transformações qualitativas da educação escolar sob um enfoque socioambiental, implicando uma ideia de cidadania como responsabilidade para com a qualidade de vida e, pois, com as condições de meio ambiente. Fato este que pode ser evidenciado também nas distinções do que seja meio ambiente para os entrevistados revelados nesta pergunta.

Esta pergunta realizada nos questionários e entrevista pode revelar também as distintas percepções da dimensão, das representações de meio ambiente destes profissionais, onde por alguns entrevistados esta percepção é abordado, como no exemplo seguinte: “Educação Ambiental? Tô eu meio olhando pra árvore, pra paisagem” (Professora P). Esta passagem se encaixa numa visão naturalista do meio ambiente, ou seja, exclui-se a sociedade e logicamente o ambiente construído por esta visão da dimensão do meio ambiente. É importante ressaltar aqui também que apresentam-se distinções no entendimento do que seja meio ambiente nas distintas correntes da Educação Ambiental, onde esta visão naturalista do ambiente, que destaca os aspectos biofísicos, uma compreensão de meio ambiente como “natureza” e que foi a que mais se apresentou dentro das respostas, se encontra sob influência da visão conservadora da EA, onde se prega uma ação na EA voltada para este ambiente não humano, “natural”. Desta forma, poucas respostas apresentaram uma visão mais generalista do que seja ambiente, como neste exemplo: “(...) Meio ambiente é desde o momento que a gente está no nosso próprio ambiente, a nossa casa, a nossa escola, o nosso trabalho, toda essa estrutura” (Orientadora Pedagógica D), voltadas ao espaço de vida em geral seja este o ambiente cuidado ou espaço socialmente construído. Nessa linha de pensamento, repensar o espaço da cidadania em um ideário crítico que vá além de uma lógica ética na relação com o ambiente se torna uma tarefa difícil, já que o próprio entendimento deste espaço que deve ser discutido pela EA está mais arraigado numa visão naturalista deste.

Em conclusão, estes discursos apresentados aqui apresentam fatores importantes da construção do espaço da Educação Ambiental dentro do município de São João da Barra. Um dos fatores mais importantes é a predominante ligação conceitual dos discursos dos profissionais a preceitos difundidos pela vertente mais hegemônica da EA. Cabe ressaltar que esta parte deste trabalho não vem se apresentar com o ideal de estabelecer rótulos definitivos, mas, apenas identificar elementos contidos dentro do discurso de forma a auxiliar o diagnóstico analítico deste trabalho. Esta prévia dos resultados aponta, no que diz respeito aos embates de concepções teoricamente estabelecidos neste fazer educativo na prática discursiva dos profissionais, a

importância da capacitação destes profissionais para que possam ter a plena compreensão desta dicotomia conceitualmente estabelecida, o que será melhor debatido mais à frente. Doravante, iremos apresentar e analisar no início do próximo capítulo os resultados colhidos sobre as formas de inserção da EA dentro destas escolas pesquisadas.

CAPÍTULO III

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DA BARRA.

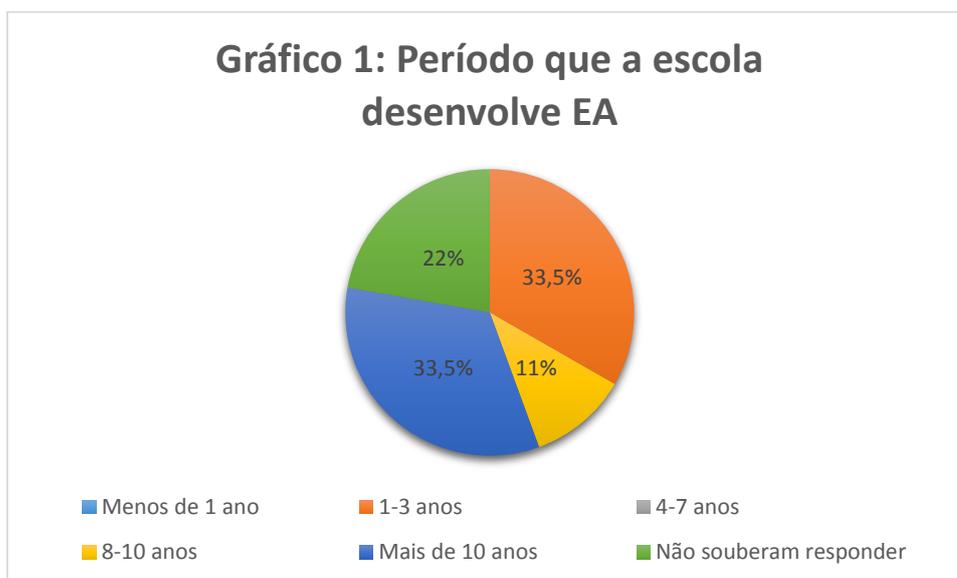
1. Panorama da inserção da Educação Ambiental no município:

Os resultados apresentados no Censo Escolar realizado pelo INEP/MEC, que pela primeira vez inseriu uma pergunta sobre o panorama da EA no ensino fundamental no Brasil, entre 2001 e 2004, apontavam para um crescimento acelerado desta inserção (LIMA, 2007). Os resultados obtidos nesta presente pesquisa corroboram com esta análise de crescimento, que apontando que 100 % das escolas realizam atividades em EA. Este resultado dialoga também com os objetivos da PNEA e ProNEA que visavam a universalização do acesso à EA no ensino fundamental no Brasil, o que aparenta ser uma realidade no município de São João da Barra, mas é importante colocar dois adendos a esta informação.

O primeiro deles é que não foram investigadas nesta pesquisa todas as escolas que oferecem o ensino fundamental no município, mas sim todas as escolas que oferecem plenamente o ensino fundamental, ou seja, contém o primeiro e o segundo segmento. O segundo adendo a ser feito é que através da pesquisa de campo realizada pode-se descobrir que houve a inserção de um projeto voltado a EA nas escolas que ofereciam qualquer dos segmentos do ensino fundamental. Este projeto será comentado adiante nesta dissertação, mas é importante já ressaltar aqui que sua inserção em todas as escolas de ensino fundamental demonstra melhor este traçado da universalização da EA em São João da Barra.

Das escolas compreendidas nesta pesquisa, 7 delas responderam que atuam sempre com a EA, enquanto duas responderam atuar com a EA *Sim, esporadicamente*. No que diz respeito ao período desta atuação as informações estão resumidas no Gráfico 1. Alguns fatores são importantes de ser ressaltados sobre esta questão, em duas das escolas (22%) as respondentes não souberam informar há quanto tempo a escola atuava com a EA. Este acontecimento se deve ao fato destas duas orientadoras pedagógicas, que foram as respondentes por estas escolas, terem entrado no quadro de profissionais atuantes nestas no

último concurso público realizado para ampliação do atendimento da rede de ensino municipal, como bem explicitado no primeiro capítulo deste trabalho. Estas duas, assim como grande parte dos respondentes dos questionários e entrevistas, atuavam na escola há 3 anos, e com relação a esta questão disseram que a escola atua com a EA desde antes da contratação delas, por sua vez não se sentiram habilitadas a responder quanto tempo antes e como estas escolas haviam modificado o quadro de direção recentemente, e as respondentes não conseguiram esta informação com nenhum outro funcionário.

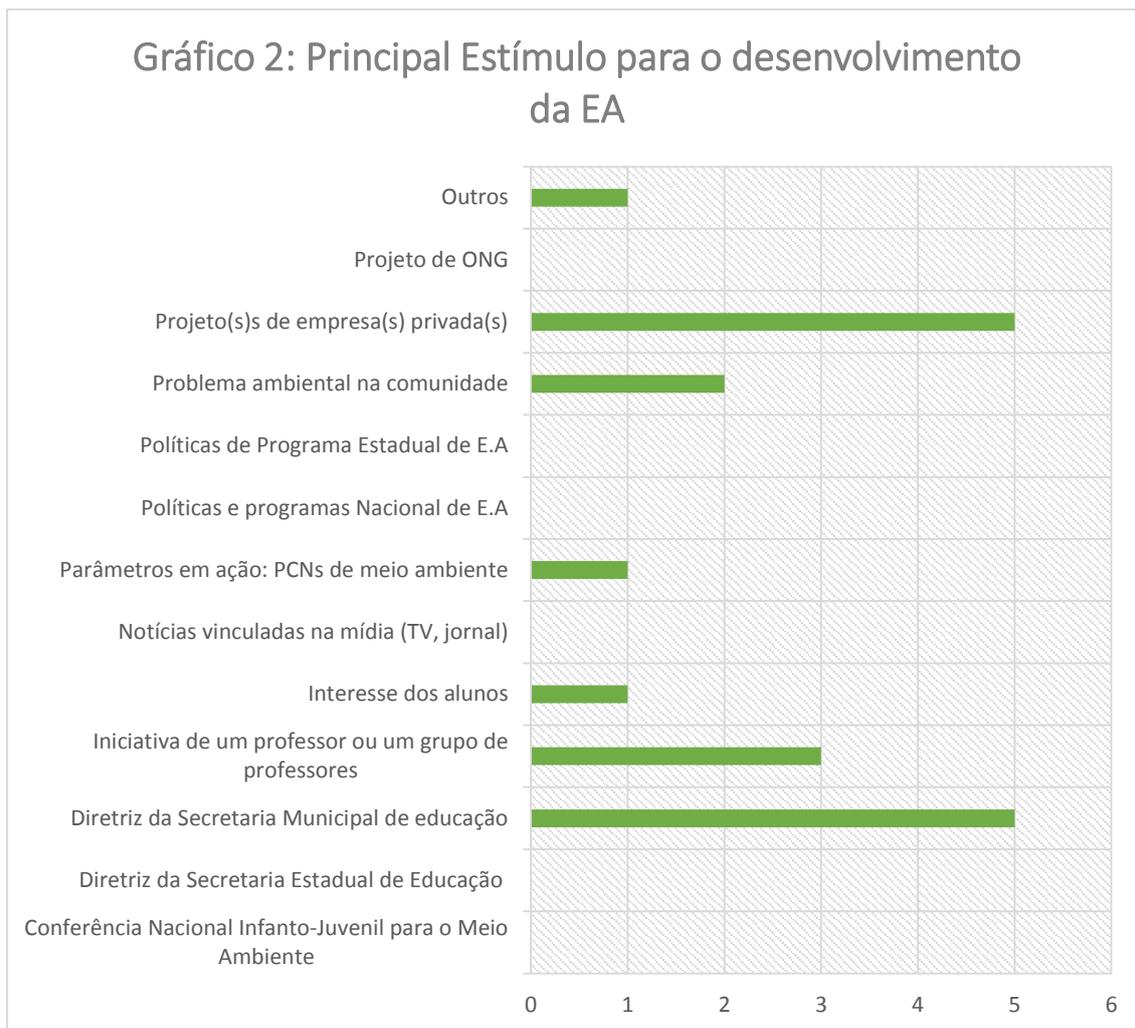


Ainda com relação ao período de tempo que a escola desenvolve a EA, foi também identificado entre as escolas pesquisadas que 33,5% (3 escolas) desenvolvem a EA há *mais de 10 anos*, somando-se 1 escola (11%) que desenvolve *entre 8 e 10 anos*. Este período de tempo nos remete ao início de esforços para a universalização do acesso à EA nas escolas, dez anos atrás, período do Censo Escolar realizado pelo INEP/MEC. Estes resultados demonstram que no município a discussão com relação a EA começa para algumas escolas juntamente com este processo de crescimento nacional. No número total de escolas que souberam afirmar o tempo que desenvolve a EA (7 escolas), pode-se se observar que estas afirmaram desenvolver em um período de tempo que vai de mais de um ano até a época em que foi realizada o censo escolar. Isto demonstra que a inserção da EA ocorreu em um ritmo acelerado e contínuo dentro das escolas deste município até que todas as escolas desenvolvessem este trabalho.

Esta universalização do acesso a EA dentro da escola é um fato de grande relevância, demonstrando que esta meta traçada em âmbito federal tem sido seguida, o que corrobora com os estudos feitos em outras cidades como o realizado por Lamosa (2010), que nesta época já apontava para este ritmo acelerado de universalização também nas escolas da cidade de Teresópolis, região serrana do ERJ. Entretanto, não basta apenas que esta EA seja inserida dentro da escola, mas, é necessário investigá-la mais a fundo. O questionário utilizado nesta pesquisa permitiu identificar as principais formas pelas quais a EA se inseriu nestas escolas. A estrutura deste questionário permitiu a organização e tabulação destes dados em diversos gráficos que começam a ser analisados a partir de agora.

Um dos questionamentos proferido, com relação a esta inserção da EA, versa sobre a origem do estímulo para o seu desenvolvimento (Gráfico 2). Nesta questão, como já havia sido explicitado na Introdução desta dissertação, os respondentes poderiam escolher mais de uma resposta dentre as opções colocadas, deste modo o somatório total dos resultados apresenta número superior a 100% (9 escolas). Nos resultados apresentados ganham maior destaque duas diretrizes: provenientes de projetos de empresa privadas e da secretaria municipal de educação, ambas foram eleitas por 5 escolas (55,5% do total).

A participação dos atores e instituições na promoção da EA será melhor debatida no próximo tópico deste capítulo, mas é importante destacar alguns fatores com relação a estas diretrizes. No caso deste estímulo proveniente de empresas privadas foi solicitado, para um maior detalhamento, que informassem o nome do projeto. Destaca-se que todos os respondentes (5 escolas) apontaram para o “Projeto Ligado no Ambiente” desenvolvido com recursos da Empresa LLX, responsável na época pelo CLIPA. Proveniente deste fato remete-se a questão de que cinco escolas responderam este projeto como um dos principais estímulos para a promoção da EA. Acrescentando-se que este projeto começa sua atuação no ano de 2010 e que apenas 3 escolas responderam atuar com a EA entre 1 e 3 anos, enquanto as outras responderam atuar em um período mais amplo. Vemos aqui uma reflexão que toma forma quanto a importância que este projeto apresenta na construção da EA no município.



Com relação a SEMEC, este resultado aponta para sua forte atuação dentro deste processo promotor nos ditames das diretrizes, é claro que ainda se torna necessário fazer uma análise mais detalhada sobre estas diretrizes, o que será feito, como já dito, no segundo tópico. Outro fator interessante, é que estes dados podem apontar previamente para a força de uma parceria público-privada nesta promoção, como já foi constatada com relação a promoção do discurso do Desenvolvimento Sustentável no segundo capítulo desta dissertação. Claramente para que este fato possa ser considerado como uma afirmativa dentro desta promoção da EA cabe ainda algumas análises que serão apresentadas posteriormente. Do fato aqui apresentado pode-se sim concluir que existe uma relação de permeabilidade no processo de inserção da empresa privada dentro das escolas do município.

Como apresentado ainda no Gráfico 2 outros estímulos para o desenvolvimento da EA ganham destaque, a iniciativa de professores (3 escolas)

e questões voltadas para problemas ambientais na comunidade (2 escolas) também destacadas dentro da pesquisa nacional “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”, realizada pelo MEC em parceria com instituições de ensino superior no ano de 2006. Nesta pesquisa a iniciativa dos professores foi destacada como o fator mais importante neste estímulo a promoção da EA. O resultado obtido nesta dissertação complementa a constatação do importante papel dos educadores como motivadores iniciais dos trabalhos de EA. Um elemento adicional de grande destaque à presença destes professores neste ponto, se configura na demonstração do interesse por parte destes profissionais pela disseminação da EA no ambiente escolar, fato de grande relevância para que a inserção seja cada vez mais frutífera.

Esta presença dos professores como agentes estimulantes traz à tona a questão da capacitação ao promover EA. A discussão sobre a qualificação dos professores para que tomem esta iniciativa já foi iniciada no capítulo anterior, onde os resultados apontaram para a importância e urgência da necessidade de capacitação destes profissionais. Desta forma, observando a importância que eles têm no estímulo à promoção da EA, enxerga-se também a importância que a capacitação destes profissionais, o fato de torna-los qualificados sob a luz da discussão teórico-ideológica da EA exerce na qualidade desta inserção nas escolas, fator este que será melhor discutido mais à frente.

Em duas escolas foi apontado o item *problema ambiental na comunidade* como o motivador inicial da inserção da EA na escola. No que diz respeito à pesquisa nacional realizada, este também foi um ponto de extrema relevância neste estímulo, se configurando como a terceira resposta mais frequente. Esta iniciativa como motivadora primária para o trabalho em EA pode exercer papel de grande importância, na medida que esta discussão atrelada ao local pode tornar-se um fator estimulante para as discussões sociopolíticas e ambientais da região dos envolvidos neste processo, incentivando o conhecimento dos locais e suas problemáticas. Porém, é necessário ainda investigar a forma como a EA é gerida e como se desenvolve a participação dos atores, principalmente a comunidade do entorno destes locais, e como esta informação é apresentada para que se possa afirmar que este problema ambiental na comunidade se configure com grande relevância dentro das discussões sociopolíticas das problemáticas da região.

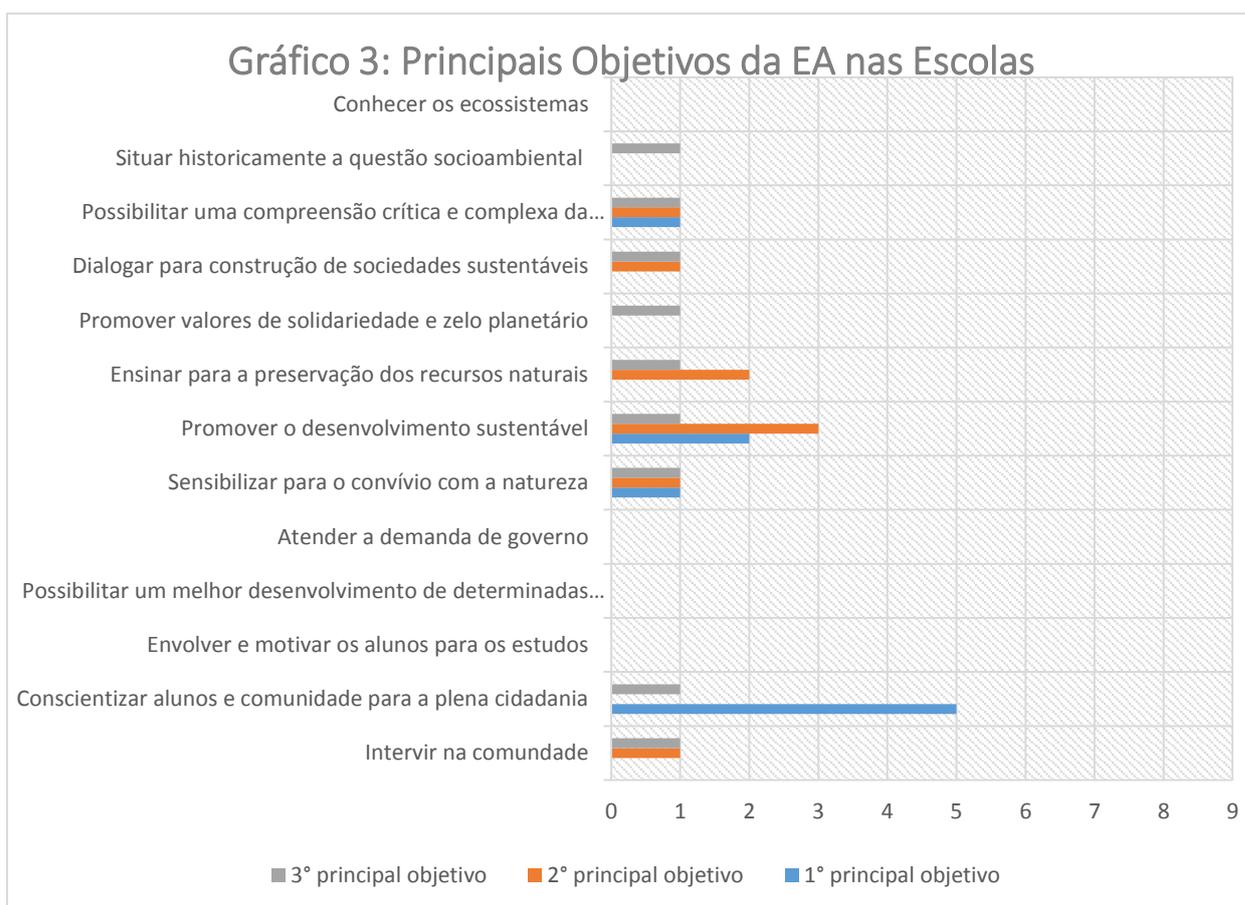
Foram ainda apontados como motivadores iniciais de EA, por uma escola cada um deles: i) *os PCNs de meio ambiente* ii) *O interesse dos alunos* iii) *Outros fatores*, neste caso colocado como a *Iniciativa da Equipe da Direção*. No que tange aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estes são parte de extrema relevância da reforma educacional nacional, mas apresentam características exclusivamente pedagógicas, sem definições quanto as diretrizes políticas desta EA. A recomendação destes Parâmetros é que a EA seja inserida nas escolas de forma transdisciplinar (BATISTA, 2007). Entretanto, o texto que aponta a EA como tema transversal nos PCNs de meio ambiente enfatiza o caráter conscientizador da EA, numa perspectiva de mudança dos costumes, sem apresentar diretrizes para esta forma de inserção. Assim, a defesa da transdisciplinaridade, presente no PCN, não consegue superar a visão idealista proporcionada por uma filosofia do sujeito, na expectativa de superar a compartimentalização dos conhecimentos (LIMA, 2007).

No que tange as outras duas motivações iniciais apontadas nesta pesquisa: *Interesse dos alunos* e *Iniciativa da equipe da direção*, elas vêm reforçar o papel do corpo escolar como estimulantes da EA dentro da escola, e se tornam cruciais, como afirmado na iniciativa dos professores, para perceber o interesse do corpo escolar para a promoção da EA. No caso específico do *interesse dos alunos*, um fator importante a se ressaltar também é a identificação do protagonismo destes alunos, por mais que seja baixo o resultado, apenas uma escola, pode-se tornar relevante este resultado já que em geral os alunos são apontados como receptores das atividades dentro das escolas, sem exercer nenhum papel na criação das atividades ou intervenções e neste caso em específico estes apresentaram protagonismo, um papel na motivação para o acesso a EA.

Além de informações no que diz respeito ao tempo em que a escola desenvolve Educação Ambiental e o motivo inicial pelo qual a mesma começou a trabalhar com a temática, é de grande interesse da presente pesquisa identificar o objetivo principal da Educação Ambiental nas escolas, assim como as formas pelas quais a mesma é desenvolvida.

O Gráfico 3 apresenta os resultados que identificam os principais objetivos da promoção da EA nas escolas pesquisadas de São João da Barra. Como já apresentado na Metodologia desta dissertação, esta questão foi formulada no

questionário com vistas a identificar os três principais objetivos da EA em cada escola, configuradas com ordenamento de prioridade, ou seja, foram escolhidos três objetivos por escolas, sendo estes apontados como: principal objetivo, 2º principal objetivo e 3º. Desta forma, permitiu-se também com a distribuição de pesos distintos para estes objetivos ter um diagnóstico mais amplo com apresentação de mais de um objetivo por escola. A definição de diferentes pesos a estes permitiu também identificar com mais precisão a importância deles nas escolas pesquisadas. De forma complementar ao Gráfico 3 foi feita também a porcentagem do aparecimento daqueles que se configuraram entre os mais expressivos nestas escolas, apresentando estas porcentagens durante o texto. Este percentual foi realizado por meio de média ponderada que atribui distintos valores de peso as respostas configuradas como 1º, 2º e 3º principal objetivo.



Os dados apresentados no Gráfico 3 revelam o aparecimento como o objetivo primordial da EA nas escolas 4 dentre os 13 itens apresentados como opção de respostas. Os respondentes apontaram como o principal objetivo da

EA na escola: *Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania*, onde 5 escolas (55,5 % do total) apontaram este item como o primordial, no que diz respeito à média ponderada dos principais objetivos, este ainda se apresenta como o principal apresentando 29,6 % do total. O segundo item mais assinalado foi: *Promover o Desenvolvimento Sustentável*, apontado por duas escolas (22% do total), esta também se configurou como o segundo principal item na média ponderada com um percentual de 24%. Como terceiro e quarto itens apontados na pesquisa como objetivos primordiais tivemos empatados referenciados por 1 escola (11%): *Sensibilizar para o convívio com a natureza* e *Possibilitar uma compreensão crítica da realidade socioambiental*, estes dois itens também empatam como terceiro principal item/objetivo na média ponderada somando 11,1 % do total.

Os resultados apresentados aqui apontam como principal objetivo a *conscientização de alunos e comunidade para plena cidadania* que corroboram com os dados divulgados no relatório final da pesquisa do MEC “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”, além disto, na pesquisa realizada em Teresópolis por Lamosa (2010) este item também se apresentou como principal. Este fato pode guiar para uma padronização nacional nesta promoção, claro que são necessárias maiores investigações, em municípios não abordados nestas pesquisas, para que esta se torne uma afirmativa. A configuração destes resultados torna pertinente algumas discussões acerca dos mesmos.

A apresentação no topo dos objetivos da EA nas escolas da *conscientização para a plena cidadania* coloca em voga novamente a discussão iniciada no segundo capítulo desta dissertação. Acrescentando-se o fato que o item *Sensibilizar para o convívio com a natureza* foi considerado terceiro dentre os itens mais apresentados como principal objetivo e o item *Ensinar para a preservação dos recursos naturais* aparece como quinta principal temática somando 9,2% do total percentual ponderado. Aparecem aqui novamente termos como sensibilização, conscientização e preservação como elementos principais da prática da EA, elementos estes ligados a uma lógica preservacionista de prática educacional sobre as questões ambientais. Limitar os fins da EA à conscientização para a cidadania plena ou a sensibilização para

conviver com a natureza permite identificar um conceito estreito dessa Educação (BRASIL, 2006).

A educação ambiental (EA) pode ser considerada um caminho para a construção de uma nova forma de relação entre homem-natureza e homem-homem, como prática pedagógica que tem potencial em formar cidadãos críticos quanto à questão socioambiental local e global, capazes de relacionar os saberes das diferentes áreas de conhecimentos. Partindo desta premissa a EA é enxergada como uma prática social, acima de tudo, sendo assim detendo-se a uma teoria e prática pautada na dialética (ser biológico-ser social), em sua discussão enquanto uma práxis ambientais, que pode ser entendida como “a ação e a reflexão do ser humano sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE,1987).

Nosso papel como educadores não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo em que se constitui. (FREIRE, 1987)

O termo *práxis*, que não é simples enquanto prática pedagógica, formula-se como uma diretriz na educação que se volta à conquista da consciência crítica, a qual guia a reflexão da EA voltada para a concretização de ações transformadoras no caminho da humanização e emancipação. Loureiro (2004) descreve a práxis como “atividade concreta” através da qual o sujeito tem sua afirmação no mundo, “modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática”. Desta forma, a práxis implica em uma indissociação do pensamento e da prática, levando em consideração as relações com os outros no mundo, a historicidade, intersubjetividade, reflexão e a ação transformadora da realidade. Buscando que o sujeito reconheça a unidade social e ecológica em sua totalidade (VAZQUEZ *apud* LOUREIRO, 2006).

Encaixa-se ainda com pertinência dentro desta mesma discussão proferida outro item que apresentou o percentual de 1,8% sendo apontado por uma escola como 3º principal objetivo, sendo este: *Promover valores de solidariedade e zelo planetário*, assim como os objetivos anteriormente apresentados este também se encaixa em uma descritiva generalista quando coloca o zelo planetário e numa perspectiva de adoção de mudança de valores

culturais da sociedade sem um adensamento político e das relações sociais, econômicas e produtivas desta questão.

Outro ponto a ser abordado deve-se ao fato do aparecimento do item: *Promover o desenvolvimento sustentável* eleita na segunda posição quanto aos principais objetivos apontados pelos respondentes, este posicionamento desta variável corrobora também com a pesquisa desenvolvida por Lamosa (2010) em Teresópolis. Como apresentado no segundo capítulo as discussões pertinentes ao discurso da sustentabilidade pelos diferentes atores e grupos sociais configuram as divergências no campo do Ambientalismo que são extrapoladas para o campo da Educação Ambiental, o conceito Desenvolvimento Sustentável é apropriado como o discurso hegemônico nestes padrões configurados nos campos ambientalistas e da EA. Desta forma, este discurso é apropriado como também apresentado no capítulo anterior como discurso da parceria público-privada entre a gestão pública e do empreendimento CLIPA configurada no município. Como apresentado acima as diretrizes da SEMEC e os projetos de empresas privadas se apresentam como principais estímulos a promoção da EA dentro das escolas. Deste modo, esta eleição da *promoção do desenvolvimento sustentável* pode apontar para um guia destas diretrizes em prol da promoção do desenvolvimento sustentável materializada no processo da EA escolar. Esta *promoção do desenvolvimento sustentável* pode mascarar o pleito do outro campo ambientalista materializado na Justiça ambiental, escondendo esta dicotomia existente no discurso da sustentabilidade.

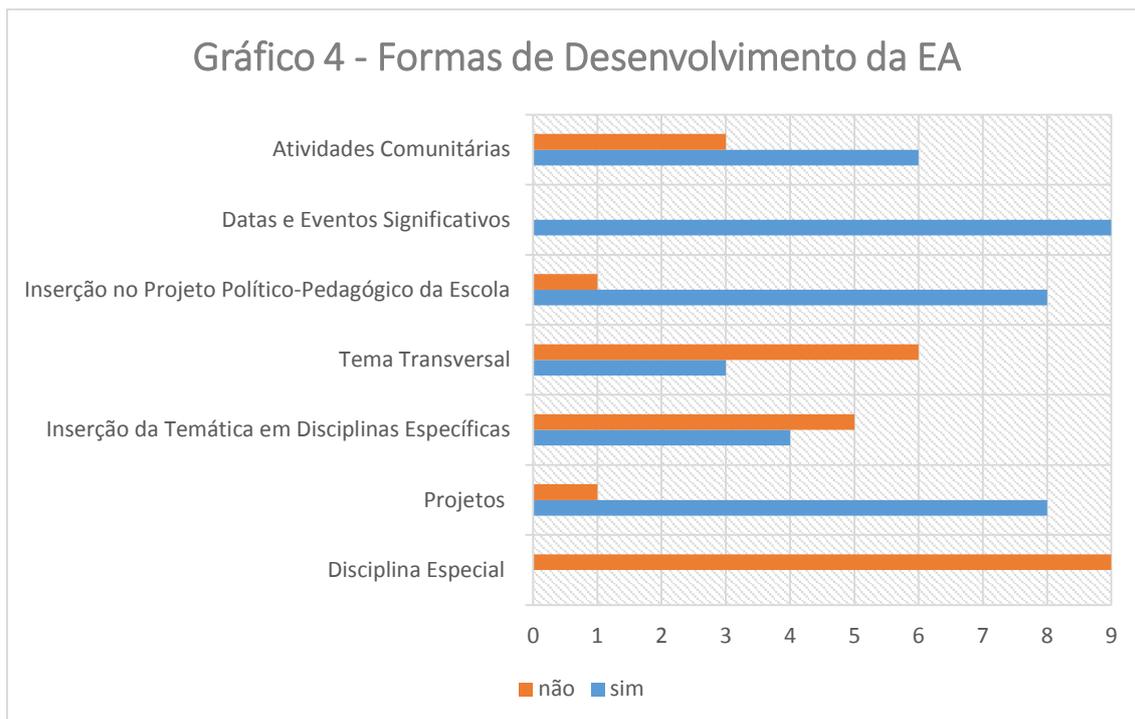
Outro item apresentado nos resultados apresenta-se atrelado diretamente a esta discussão também, 5,5% dos respondentes identificaram, que, *dialogar para a construção de sociedades sustentáveis*, é um dos objetivos na promoção da EA. Neste caso é necessário analisar em vias de fato que promoção da sustentabilidade é essa? Pautada em que discurso? O que é apresentado como sustentabilidade nesta perspectiva de promoção dentro da sociedade? Para obter estas respostas torna-se necessário examinar os enquadramentos dos distintos atores e grupos sociais dentro desta inserção da EA nas escolas.

Entre os objetivos mais diretamente associados à EA crítica destacam-se dois que apresentaram votos: *Possibilitar uma compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental* e *Situar Historicamente a questão socioambiental*, estes dados discordam dos dados apresentados na pesquisa de Lamosa (2010),

onde estes itens não foram mencionados pelos respondentes. No que diz respeito a pesquisa nacional, nos dados apresentados em seu relatório apenas uma escola identificou, que, *situar historicamente a questão socioambiental*, é objetivo primordial da Educação Ambiental nas escolas (BRASIL,2006). Nos dados aqui apresentados este item não foi situado nenhuma vez como o objetivo primordial, mas sim, citado por uma escola como o terceiro principal objetivo configurando um percentual baixo de 1,8%. Este percentual baixo mostra pequena preocupação com a historicidade no contexto da promoção da EA, o que poderia levá-la a um patamar mais amplo de politização nas discussões da problemática socioambiental no contexto regional do município.

No caso específico de *possibilitar uma compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental*, este foi eleito juntamente com a *sensibilização para o convívio com a natureza* na terceira posição quanto aos principais objetivos da EA corroborando, desta forma, com a pesquisa nacional que apresentou este item também como o 3º mais citado pelos respondentes. Este objetivo destaca a inserção da EA numa perspectiva mais ampla, apoiando o entendimento da realidade em sua complexidade com suas relações sociais, econômicas, culturais e naturais/biológicas. Incorporando as imbricações desta cadeia de relações em nosso cotidiano dentro da compreensão da EA. Portanto, para que se observe a real aplicação desta contextualização complexa dentro da escola são necessários maiores estudos posteriormente. O outro item intimamente ligado a compreensão crítica da EA, *envolver e motivar os alunos para os estudos*, não foi citado pelos respondentes.

Doravante serão apresentados os dados obtidos com relação às formas como a EA é desenvolvida nas escolas estudadas, estas informações encontram-se compiladas no Gráfico 4, apresentado abaixo.



Todas as escolas pesquisadas afirmam desenvolver EA por meio da modalidade *Datas e Eventos significativos*. Os dados obtidos podem ser compreendidos através das diretrizes da SEMEC e da Secretária Municipal de Meio Ambiente e Serviços Públicos (SEMASP) para a promoção da EA nestas escolas. Esta modalidade ganha significância nas escolas do município através dos esforços coletivos entre estas duas secretarias para a promoção de atividades nas datas e eventos festivos, como a semana do meio ambiente ou o dia da terra, que são comemorados nas escolas e, aproveitando estas ocasiões, diversas escolas apontaram que realizam trabalhos de EA. Além destes eventos a SEMEC promove também anualmente a Feira de Ciências com integração entre todas as escolas municipais durante uma semana. Segundo os relatos, nestas feiras as discussões acerca das questões ambientais é prioridade, as escolas são divididas através do critério “série cursada pelo aluno” e, cada série trabalha uma temática diferente.

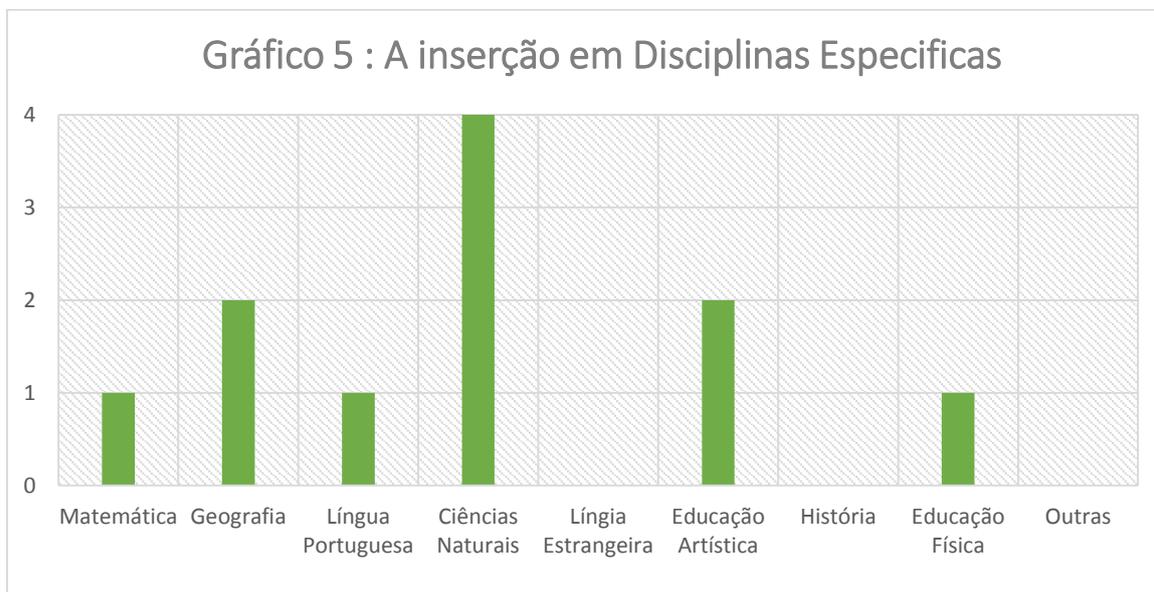
Ainda considerando os meios de prática da EA, a *Disciplina Especial* não foi mencionada por nenhuma escola. Este fato nos leva a duas importantes discussões acerca deste assunto. A primeira delas diz respeito a autonomia escolar, no caso aqui apresentado do município de São João da Barra, bem como por todo o país, a escolha e desenvolvimento da grade curricular das escolas está estritamente ligada a SEMEC, não tendo a escola autonomia para

postular disciplinas que enxerguem pertinentes à sua grade, nem ao menos fazer parte do diálogo que estabelece estas, como relatados por alguns profissionais em conversas durante o trabalho de campo. O segundo ponto quanto a inexistência da disciplina especial nas escolas de São João da Barra colabora com as exigências do MEC e do MMA através dos ditames da PNEA e do ProNEA, que como apresentado no segundo capítulo desta dissertação priorizam que a inserção da EA se dê de forma transversal e não como mais uma disciplina da Grade Curricular. Esta questão como apresentado por Kaplan (2011) contribui para o processo de secundarização das práticas da EA no ambiente escolar, pois estas acabam por entrar na escola sem se enquadrar à dinâmica já existente neste ambiente.

O número de escolas que trabalham com a modalidade *Tema Transversal* não somou metade das escolas (3 escolas das 9 pesquisadas). As respostas elegendo a esta modalidade podem ser entendidas também com base nos PCNs de meio ambiente que priorizam da mesma forma como as políticas nacionais de EA esta modalidade na inserção da EA, as problemáticas provenientes destes PCNs e seus ditames já foram explicitadas acima. Outra problemática que pode ser apontada com relação a esta inserção como tema transversal se configura na questão de que esta acaba por ser colocada nas mãos do professor, sem que este tenha sido preparado para tal empreitada. É importante frisar que esta dissertação não questionou como as escolas entendem este trabalho transversal, apenas explicitando de forma simples na hora em que a modalidade era apresentada que esta seria a inserção das temáticas da EA em todas as disciplinas e seu inter-relacionamento.

Numa relação antagônica à modalidade *Tema Transversal*, apresentou-se em quatro escolas a *Inserção da Temática em Disciplinas Específicas* como uma das principais formas como a EA é inserida nas escolas pesquisadas. O Gráfico 5 resume a distribuição desta inserção dentre as disciplinas nestas 4 escolas. É importante ressaltar aqui que estas escolas poderiam escolher mais de uma opção dentre as disciplinas apresentadas. A análise dos dados obtidos com relação a esta modalidade mostra que as principais disciplinas apontadas pelos respondentes abrigam ligação direta com a temática em suas grades curriculares. É o caso da disciplina de *Ciências* que contém temáticas pautadas pela EA como quesito obrigatório dentro de sua grade, ou *Geografia* que também

tem uma forte ligação com esta temática pela discussão do espaço. Educação artística também se apresenta pela utilização de materiais reciclados para a transformação em arte.



Com relação aos outros tópicos começaremos nossas análises pela modalidade *Inserção no Projeto Político-Pedagógico (PPP)*, tendo sido eleita por 8 dentre as 9 escolas pesquisadas, demonstrando sua extrema relevância. O PPP prevê todas as atividades da escola, do pedagógico ao administrativo. Deve ser uma de suas metas a construção coletiva, contemplando a comunidade do entorno e suas vontades, juntamente com os anseios de todo o corpo escolar, estes devem estar presentes tanto na sua elaboração quanto na operacionalização. Neste sentido o PPP se configura como uma ação intencional e o resultado de um trabalho coletivo, que busca metas comuns que intervenham na realidade escolar.

Nessa linha, este documento representaria uma visão instituída ou “oficial” do que seja (ou deva ser) a educação ambiental para aquela unidade escolar. Cabe ressaltar aqui que estes instrumentos encontram algumas limitações, pois, apesar de sua construção ser idealizada como algo coletivo, o que frequentemente se observa nas escolas é que a construção do PPP fica concentrada na equipe diretiva. A menção deste fato não tem o caráter de condenar esta conduta dentro das escolas mas sim de ressaltar a existência de limitações em considerar este instrumento como reflexo dos anseios de toda a comunidade e corpo escolar. As causas que determinam estes limites na

elaboração do PPP estão aquém dos limites da escola, passando pelas condições de trabalho dos professores ou dos pais de alunos que não têm chance de participar das reuniões nos horários em que são propostas. Estes e outros fatores podem impossibilitar a concentração e dedicação da comunidade escolar como um todo na execução deste instrumento, não podendo, portanto, ser considerado como reflexo fiel do entendimento da comunidade escolar, porém servindo como mais uma fonte de dados e indícios dos discursos em educação ambiental e refletindo o entendimento das equipes diretivas e pedagógicas das unidades escolares em questão (RIOS,2011).

Como já exposto na Metodologia deste trabalho, não foi possível o acesso a todos os PPPs das escolas que afirmaram ter inserido a EA nestes, o que dificulta a comprovação se de fato estas escolas têm inserido e de que forma são inseridas as questões pertinentes a EA dentro destes PPPs. Desta forma, serão apresentadas aqui as análises, a luz do conceitual teórico da EA, dos conteúdos pertinentes a estas temáticas nos dois PPPs a que se teve acesso. O primeiro destes é o da Escola Municipal João Flávio Batista, situada na localidade de Cajueiro. Neste PPP foi encontrado apenas uma menção dentro do tópico “Plano de Ação: atividades a serem realizadas durante o ano letivo”, sendo ela: “ Promoção de eventos educativos por ocasião de datas cívicas e comemorativas relacionados ao: Meio Ambiente, Carnaval, Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Folclore Dia do Estudante, Independência, etc.”. Apesar de o PPP em sua justificativa mencionar: “(...) poder preparar cidadãos críticos (...)” não existe nenhuma outra menção no mesmo à discussão da questão ambiental, além desta pautada nos eventos festivos.

A segunda escola, Escola Municipal Manoel Alves Rangel, localizada em Quixaba no 5º Distrito do Município, na apresentação da Justificativa de seu PPP nos apresenta (nele expresso) a identidade da escola “*onde estão presentes seus objetivos e desejo de mudança, para uma vida digna e justa socialmente.*”. No final deste mesmo tópico, o PPP desta escola ressalta a importância de uma educação de qualidade que:

(...) visa à transformação social no momento de transição econômica que o município de São João da Barra se encontra. As transformações sócio-econômicas e ambientais surgiram mediante a implantação do Complexo do Porto do Açú, um dos

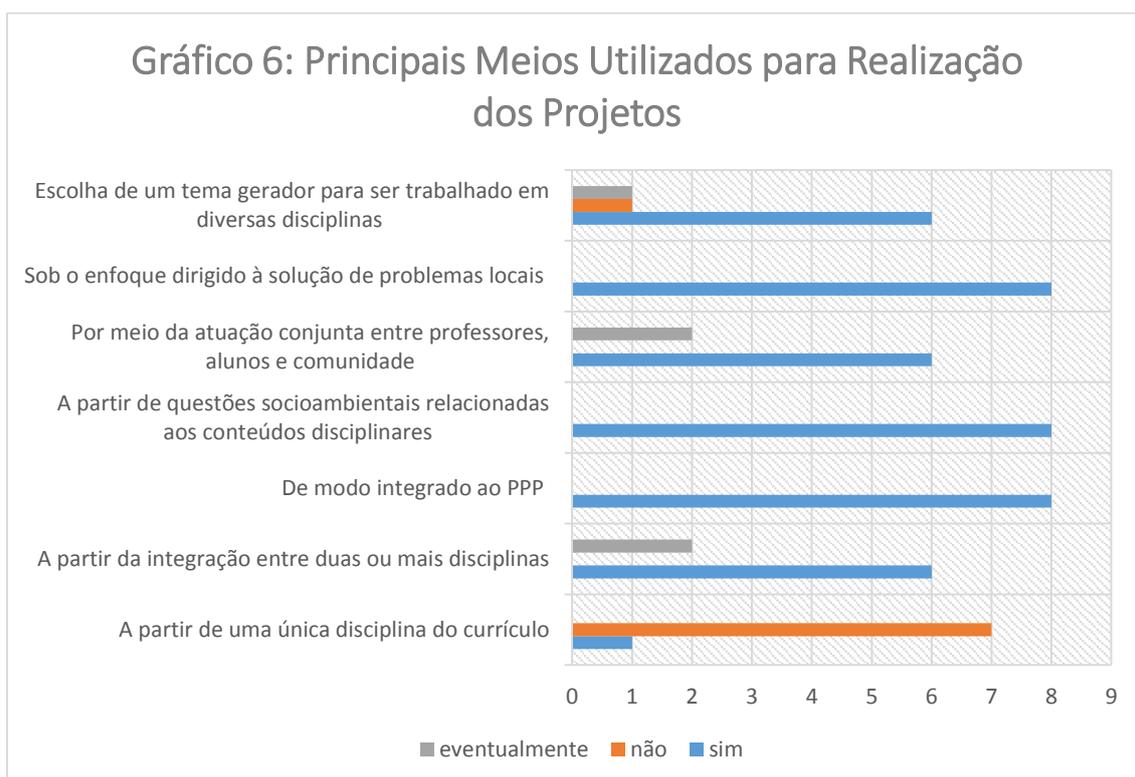
maiores empreendimentos da história do município (PPP da Escola Municipal Manoel Alves Rangel).

Nesta linha, a escola parece estar incorporando uma visão mais ampla da questão socioambiental integrada às relações socioeconômicas locais visando um processo educativo transformador desta realidade, que segundo a concepção crítica da EA faz parte de sua função para uma ação integradora do debate socioambiental. Todavia, a menção a EA feita diretamente neste PPP no tópico que listam os Objetivos Específicos deste é a seguinte: “Promover o ensino de educação ambiental começando pelo estudo do ecossistema da região visando à preservação ambiental”. Desta forma, é de suma importância que a EA apareça como um dos objetivos traçados como meta desta escola, mostrando que esta pauta é importante para a escola em específico, porém, os fins para os quais está a EA citada, aparecem dentro de uma lógica preservacionista. As problemáticas deste limite da EA já foram amplamente debatidas anteriormente nesta dissertação. As menções feitas posteriormente ao debate da questão ambiental dentro desta escola, são todas guiadas pela lógica estabelecida neste tópico. As questões ambientais são colocadas dentro do projeto intitulado: “Projeto de Meio Ambiente” que visa conhecer e rever alguns aspectos naturais da região, o que é de suma importância para o processo da EA. Porém quando se estabelece como limítrofe da EA a preservação da natureza somente, chega-se a uma visão reduzida que pode deixar de apresentar a complexidade que esta área do conhecimento pode proporcionar rumo a almejada transformação social explicitada neste mesmo PPP.

A modalidade *Projetos* também foi apontada por 8 das 9 escolas pesquisadas no que tange às principais formas de inserção da EA. Os resultados aqui apresentados corroboram, de certa forma, com a semelhante pesquisa nacional. Segundo os dados divulgados pelo relatório final da pesquisa “*O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*” a opção mais declarada foi a modalidade *Projetos*, seguida pela *Inserção no PPP*, enquanto que no último lugar se encontravam aquelas que desenvolvem a EA por intermédio das *Disciplinas Especiais*. O diferencial nesta pesquisa foi o destaque que ganhou a modalidade *Datas e Eventos Significativos* que foi apontada por

todas as escolas, como já debatido aqui. Ademais, todas as escolas pesquisadas, exceto uma, apontaram trabalhar com as modalidades *projetos* e *inserção no PPP*, já que uma das escolas pesquisadas afirmou desenvolver a EA apenas, única e exclusivamente, nas datas e eventos festivos significativos.

Com relação à inserção destes *Projetos* dentro das escolas foram efetuadas mais algumas perguntas aos 8 respondentes das escolas, que afirmaram ser esta uma das principais formas de inserção da EA em sua escola, com o fim de identificar de forma mais detalhada como se procede nesta inserção. Estes resultados versam sobre as formas de realização, os principais temas trabalhados e os atores e grupos sociais envolvidos nestes projetos e estão compilados nos próximos quatro Gráficos que seguem, o primeiro deles (Gráfico 6) apresenta informações referentes às maneiras de realização destes projetos.



Todas as escolas responderam que os projetos de EA que ocorrem em suas respectivas escolas são realizados sempre das seguintes maneiras: i) *Sob o enfoque dirigido à solução de problemas locais*; ii) *A partir de questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares*; iii) *De modo integrado ao PPP*. Este último item citado já foi amplamente debatido acima com

relação a sua importância e problemáticas. Uma questão importante de ressaltar aqui, sobre esta relação entre os PPPs e os Projetos, é que as respostas não tomaram caráter contraditório, e apesar de não poder se confirmar esta veracidade para as 8 escolas em questão, as duas a que se teve acesso ao PPP com relação a integração da modalidade projeto com seus PPPs pode-se confirmar tal medida em uma delas. A outra escola aparece apenas citações referentes a modalidade *Datas e Eventos Significativos*.

Ao afirmarem todas as escolas que os projetos se desenvolvem sempre *A partir de questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares*. E, além disto, todas as escolas afirmarem também relacionar seus projetos ao quesito: *A partir da integração entre duas ou mais disciplinas*, sendo que duas dentre estas escolas afirmaram desenvolver seus projetos *eventualmente* desta forma, demonstra-se que a inserção da EA nas escolas ocorre de forma intimamente ligada às disciplinas escolares. Aqui pode ser mencionado novamente a Feira de Ciências Municipal, como um fator importante nesta integração, pois a partir dos relatos dos profissionais da educação deste município pode-se descobrir que nestas feiras promovidas pela SEMEC as escolas são incumbidas de elaborar projetos nas diversas séries do ensino fundamental para apresentação durante esta semana em que ocorre a Feira. Para tanto, são integradas disciplinas para executarem estes projetos definidos para cada série de acordo com a abordagem deste mesmo projeto. A opção: *Escolha de um Tema Gerador para ser trabalhado em diversas disciplinas* também parece se encaixar nesta mesma dinâmica. A escolha dos temas geradores pode ser feita ainda por orientadores pedagógicos, diretores, alunos e professores, variando conforme o nível de democracia e participação na escola, mas estas escolhas podem ser feitas também por agentes externos, como empresas, ONGs, dentre outros.

Com relação à maneira de realização que apresente o *enfoque dirigido à solução de problemas locais* que foi também apontada por todas as escolas, esta opção, na pesquisa nacional, foi a que apresentou o menor índice dentre todas as apresentadas. Esta é uma opção que apresenta grande relevância pela discussão dos problemas socioambientais locais, porém, para que seja realmente comprovado este esforço por parte da escola e a comprovação de que

este enfoque tem sido adotado de uma forma holística ao enxergar estes problemas locais, se faz necessário que sejam observados os temas que são envolvidos nestes projetos e seu olhar para situação local. De forma semelhante se configura também a escolha dos temas geradores que são inseridos dentro das disciplinas e que guiam estes projetos inseridos dentro das escolas.

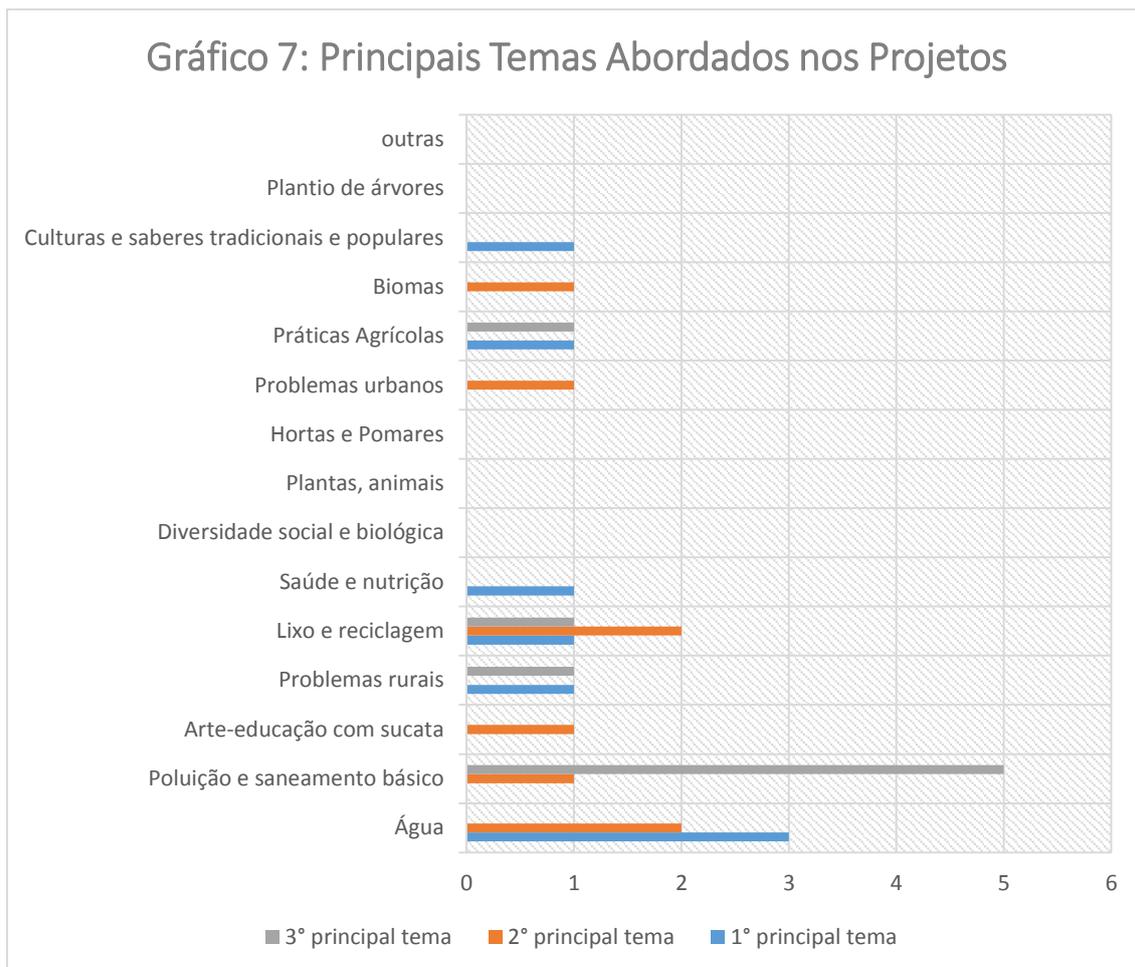
Tal esforço pode ser iniciado através da constatação dos principais temas abordados dentro destes projetos. É claro que este esforço simplesmente não basta, existe a necessidade de se ir mais a fundo para que se possa realmente identificar o relacionamento destes temas com as problemáticas locais e com uma discussão mais ampla das relações sociais, econômicas, culturais e naturais ligadas a estes temas como prega a visão mais holística da EA. Segundo Layrargues (2011) existe uma diferença no tratamento destes temas que é fundamental para que se possa identificar se este vem sendo trabalhado de forma reducionista ou à luz de uma EA mais holística. Para o autor esta distinção reside no tratamento na visão reducionista desta temática como uma atividade-fim, enquanto numa visão mais holística será vista como um tema-gerador. É importante não confundir a forma como é tratado tema gerador aqui da forma como foi abordado acima. Layrargues (2011) utiliza a temática lixo e reciclagem em seu artigo para esclarecer tal diferença. É importante afirmar aqui que esta temática configurou entre as mais importantes apontadas pelos respondentes dos questionários da pesquisa, como pode ser observado no Gráfico 7.

Na relação como atividade-fim, Layrargues (2011) nos esclarece, no que diz respeito à problemática do lixo que:

(...) apesar da complexidade do tema, muitos programas de educação ambiental na escola são implementados de modo reducionista, já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a coleta seletiva do lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo. E a despeito dessa tendência pragmática, pouco esforço tem sido dedicado à análise do significado ideológico da reciclagem (...) e suas implicações para a educação ambiental reducionista, mais preocupada com a promoção de uma mudança comportamental sobre a técnica da disposição domiciliar do lixo (...) do que com a reflexão sobre a mudança de valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna (LAYRARGUES, 2011: 186).

Esta visão simplista e reducionista das temáticas abordadas na EA, em que o tema é visto como fim nele mesmo, se insere na lógica metodológica “da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático” (LAYRARGUES, 2011: 186). Desta forma torna-se este tema numa *atividade-fim*, em que se discute aspectos técnicos do tema, desta forma as questões inerentes as problemáticas do lixo se transformariam em questões técnicas enfocadas à reciclagem. Evade-se desta forma da dimensão política, social, econômica que este tema pode gerar. Ou seja transformá-lo em um *tema-gerador* seria o esforço de levantar os questionamentos das causas e consequências da problemática deste tema em questão de forma holística na sociedade e na natureza, com todas as implicações e aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e biológicos.

Esta explanação demonstra a importância de não parar este processo investigativo somente no apontamento destes temas, mas a necessidade de observação *in loco*, acompanhando estas atividades observando suas nuances para que se possa afirmar a preocupação com esta visão holística enfocada na solução dos problemas locais. Como afirmado anteriormente, um primeiro passo a ser tomado é a identificação dos principais temas desenvolvidos pelos projetos voltados à promoção da EA nestas escolas. A compilação dos dados obtidos com a pergunta realizada que desmascara esta questão pode ser observada no Gráfico 7 abaixo. Neste Gráfico os dados se apresentam de forma semelhante aos apresentados no Gráfico 3, só que neste caso divididos entre: principal tema, segundo principal tema e o terceiro. Da mesma forma, nesta questão também foi apresentada a média ponderada entre estes três distintos pesos durante a descrição no texto.



De acordo com os dados coletados, a temática *Água* se configura como a principal abordagem dos projetos, tanto no que diz respeito à escolha do tema primordial em que três escolas a escolheram, quanto em sua média dentre o primeiro, segundo e terceiro principal tema, onde atingiu um percentual de 27,1%. À luz do pensamento teórico que acabamos de estabelecer com a diferenciação entre atividade-fim e tema-gerador para orientação das práticas destas temáticas, no caso específico das abordagens sobre a *Água*, em sua maioria o que se observa nesta prática é uma visão reducionista, onde se aborda a questão da redução do consumo deste bem natural sem uma devida explanação de suas causas numa visão mais holística, bem como uma explanação sobre os meios efetuados para o gerenciamento e distribuição desta. Esta abordagem ainda é feita pautada nos impactos do homem genérico sem diferenciar, por exemplo, que o grande consumo deste recurso é realizado pelas indústrias e que estes também são os principais responsáveis pela poluição das águas. Também não são explicitados com relação à gestão destes recursos a

importância exercida, por exemplo, pelos Comitês de bacias hidrográficas, ou seja, não ocorre uma politização da temática, tendo ainda como principal objetivo destas atividades a redução do consumo pautadas na ação individual, sem que se transmita a complexidade inerente do tema.

Desta forma, a verificação de que esta temática esteja sendo abordada dentro das escolas, se torna apenas uma primeira constatação, ao passo que se torna necessário também observar a qualidade das informações oferecidas sobre estas temáticas e seu encadeamento para que se ofereça uma visão holística. Neste caminho, as outras atividades que foram eleitas como principais temas através da média ponderada, foram as modalidades: *Lixo e Reciclagem* (16,7 %) e *Poluição e Saneamento Básico* (14,6%). A configuração destes resultados corrobora com os apresentados na semelhante pesquisa nacional do MEC e também com os resultados obtidos por Lamosa (2010) nas instituições de ensino de Teresópolis.

Um importante fator a ser debatido aqui a partir dos resultados é com relação aos temas: *Problemas Rurais e Práticas Agrícolas*. Ambos foram eleitos por uma escola como o tema primordial, e por outra, como o terceiro principal tema, somando 8,3 % dos votos na média percentual. Lembra-se aqui que o município, até o presente momento, se configura como um importante produtor de alguns produtos agrícolas, como é o caso do abacaxi.

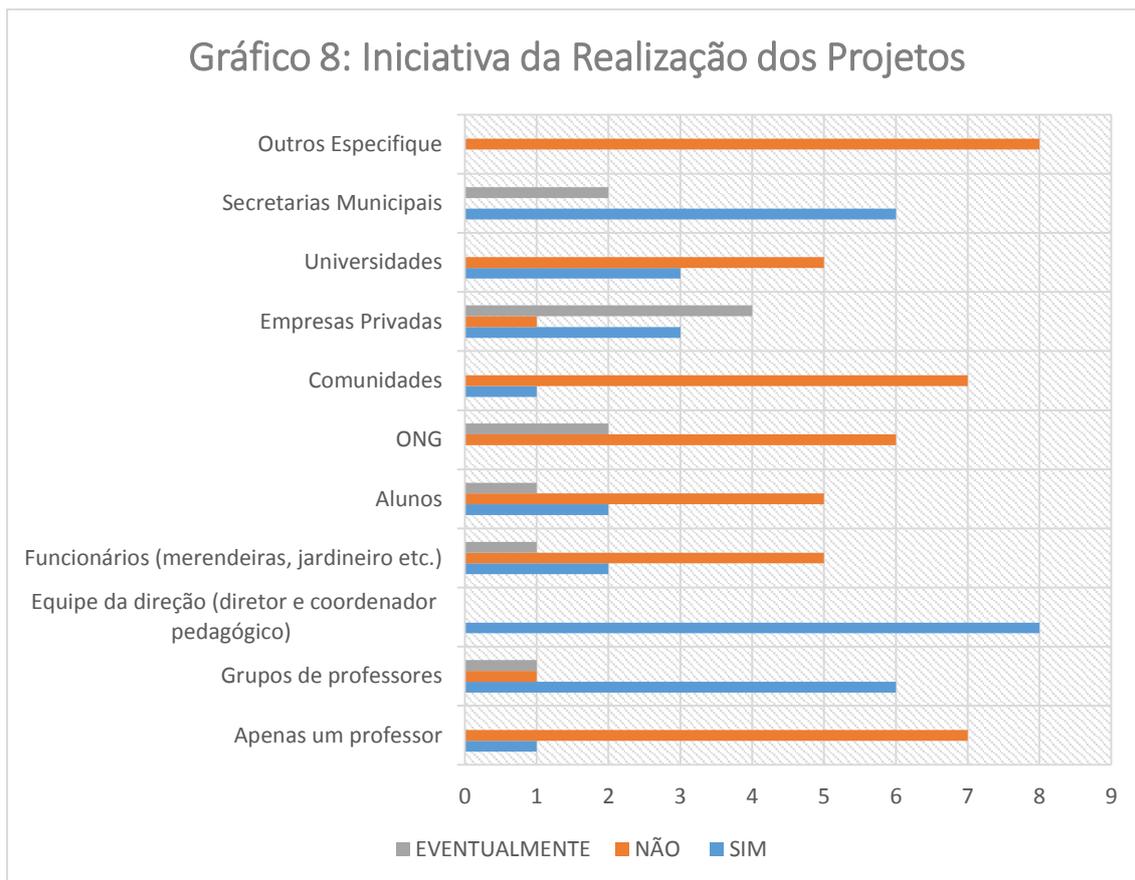
Desta forma, este apresenta problemas relativos às produções monocultoras e relativos à intoxicação dos trabalhadores por agrotóxico, graves consequências do modelo agrário difundido pelo agronegócio que abastece os centros urbanos do estado. Outro tema que deveria ter somado uma importância maior dentro destes projetos relaciona-se aos debates dos *Problemas Urbanos*, já que esta região passa por um processo de transformação rápido que pode trazer como consequência os grandes desafios já enfrentados nos grandes centros urbanos de nosso país como o aprofundamento das desigualdades sociais. Deste modo o fortalecimento desta temática poderia servir de maneira preventiva para evitar alguns destes problemas com o fortalecimento da apreensão de conhecimentos das suas causas e do pleito político de luta que podem evitar as consequências desastrosas deste adensamento urbano.

Outro tema de extrema relevância a ser debatido neste momento de transformações socioeconômicas pelos quais passa o município em questão diz

respeito à Cultura e saberes tradicionais e populares, na medida que na configuração atual de São João da Barra se encontram diversas comunidades tradicionais extrativistas, e a preservação desta culturas locais se encontra sob ameaça devido à construção do CLIPA e todas as consequências que esta tem causado nas comunidades tradicionais que tem o uso dos bens naturais diretamente relacionado a sua subsistência. Como foi apresentado no primeiro capítulo, diversos dos impactos socioambientais causados pelas construções do CLIPA tem impacto direto na dinâmica destas comunidades. Nesta medida, a escola se torna um forte espaço para que estas questões sejam discutidas. Porém, pelos dados obtidos esta temática parece ser prioridade nos projetos em apenas uma das escolas estudadas.

Estes aspectos da inserção da EA levantados até aqui podem ser questionados por uma pesquisa que aprofunde a investigação, principalmente acompanhando as atividades de EA em sua prática e ouvindo os alunos, algo que não foi proposto nesta dissertação.

Prosseguindo o levantamento feito neste trabalho com relação a temática *Projetos*, versaremos a partir de agora sobre a atuação dos agentes sociais nestes. Os dois próximos Gráficos (8 e 9) dialogam sobre o envolvimento de diversos atores e grupos sociais nos projetos das escolas pesquisadas. O Gráfico 8 apresenta os resultados obtidos quanto a iniciativa da realização desses projetos (estes são apresentados abaixo):



Nesta *Iniciativa da realização dos projetos* ganham primeiramente destaque por sua atuação o Corpo escolar centralizada nos sujeitos da *Equipe da direção* e do *grupo de professores*. Esta constatação ganha força afirmando que alguns destes projetos são produzidos pelas próprias escolas, resultado do trabalho docente e da orientação pedagógica das escolas. Os demais integrantes deste corpo escolar, personificados pelos *funcionários* e *alunos* têm uma baixa iniciativa segundo estes dados, isto mostra que ainda necessita de passos largos para a completa democratização e participação de todos os agentes formadores do Corpo escolar para que tomem a iniciativa, bem como, medidas que aumentem o interesse destes para uma atuação mais direta, apresentando estas iniciativas. De acordo com os resultados apresentados no Gráfico 9, que versa sobre o envolvimento dos diferentes atores nos projetos de EA, os dados apontam para uma maior participação destes atores (*Alunos* e *funcionários*). Isto significa que estes têm um grande envolvimento com estes projetos, porém, como apresentado no Gráfico 8, atuam de forma mais tímida no momento de tomar a iniciativa da realização destes projetos.

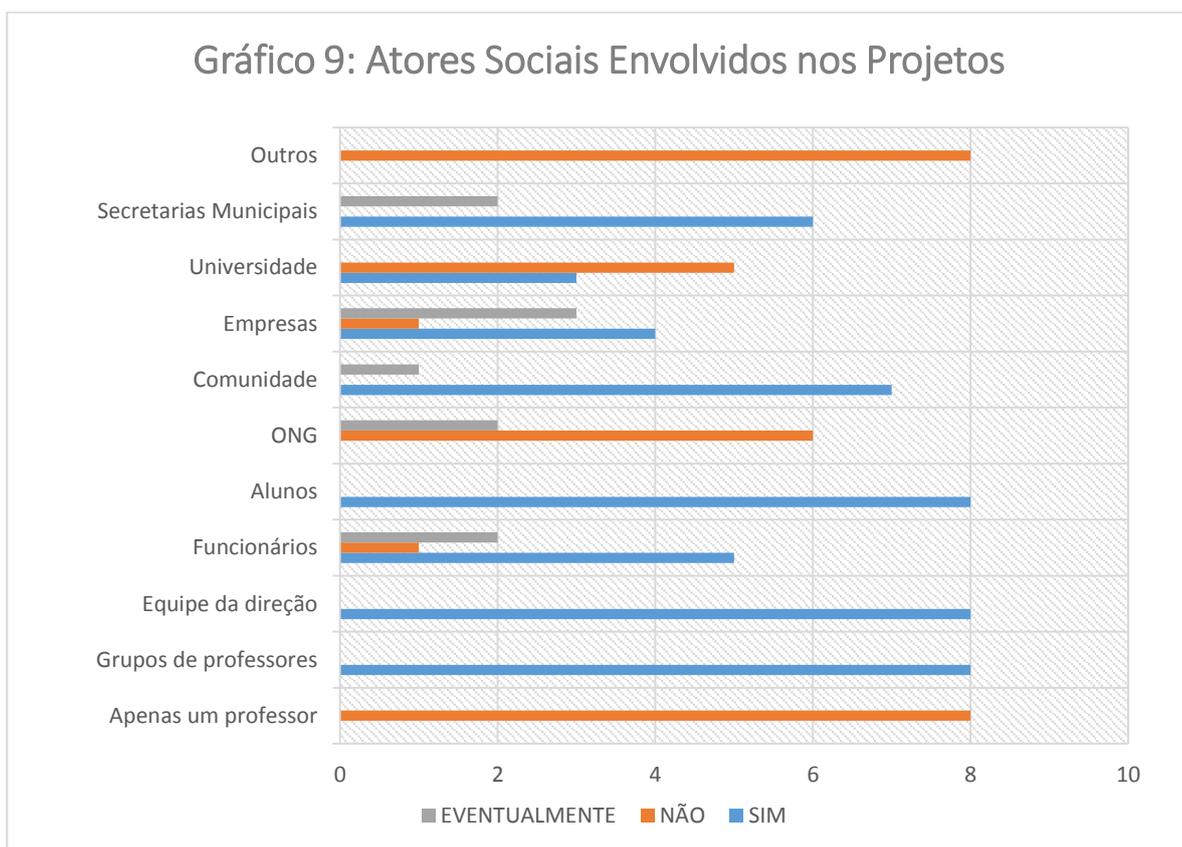
Este fato pode se dever a vários fatores, entre eles pode ser apontado a própria liberdade que tem estes atores para propor ideias, onde como no caso explicitado para a formulação dos PPPs estas proposições podem ficar centralizadas nas mãos da equipe da direção e do corpo docente. Mais do que isso, as informações pertinentes podem não chegar a essa parcela do corpo escolar que acaba apenas por assistir aos projetos escolares propostos por outras esferas. Nesse caminho, é necessário observar como se dá esta abertura do diálogo entre as partes constituintes do Corpo escolar para que se possa observar realmente quais os problemas que têm levado a esta diferenciação, ou falta de diálogo, interesse, informações, ou outros aspectos.

De forma semelhante também se configura a participação da *comunidade* dentro da iniciativa da realização ou do envolvimento nos projetos. Estes resultados com relação a temática projetos analisados em conjunto com os resultados contidos no Gráfico 4, onde as atividades comunitárias são eleitas como principais meios para praticar a EA por 6 escolas demonstram que a participação da comunidade parece estar ligada a recepção de informações, em que não se tem uma participação ativa na proposição ou elaboração destes projetos, ou seja, a intervenção na comunidade parece existir, porém, a esta comunidade cabe o papel de receptor de informações acerca da EA. Estes fatos serão discutidos no próximo tópico desta dissertação.

No que diz respeito a atuação das *Secretarias Municipais*, os dados obtidos apontam para sua forte participação tanto nas iniciativas, quanto seu envolvimento com os projetos. Estes dados corroboram com tudo apresentado até aqui, onde apresenta-se como uma forte orientação para a elaboração destes projetos as diretrizes da SEMEC, principalmente através da Feira de Ciências Municipal, outra secretaria que se mostra muito atuante nestes projetos dentro das escolas é Secretaria de Meio Ambiente e Serviços Públicos, como discutiremos de forma mais concisa no próximo tópico deste Capítulo.

Com relação aos agentes externos, foram apresentados nestas perguntas as atuações das Universidades, Empresas e ONGs nestes projetos. No que diz respeito às *Universidades* observa-se em consonância que apenas três escolas afirmaram sua participação. De forma semelhante apenas duas escolas disseram que as *ONGs* atuam eventualmente, tanto tomando a iniciativa quanto se envolvendo nestes projetos. Dentre estes agentes externos o que foi

apresentado como mais atuantes pelos respondentes foram as *Empresas Privadas*, estes resultados parecem expressar a atuação do projeto “Ligado no Ambiente” dentro destas escolas, que foi realizado pela empresa LLX em parceria com a SEMEC. Um fato curioso da configuração destes resultados é com respeito a participação das ONGs, já que a frente da execução deste projeto estava uma ONG. Um fator importante a ressaltar sobre a participação destes agentes externos a escola é, como já discutido no segundo capítulo, é que esta atuação acaba por dar uma perspectiva de “fora para dentro” onde processo decisório de escolhas metodológicas, dos conteúdos e atividades acabam, geralmente, por deixar de fora os profissionais de educação inseridos na escola como os professores, diretores, orientadores pedagógicos. Estas questões serão discutidas mais detalhadamente no próximo tópico.

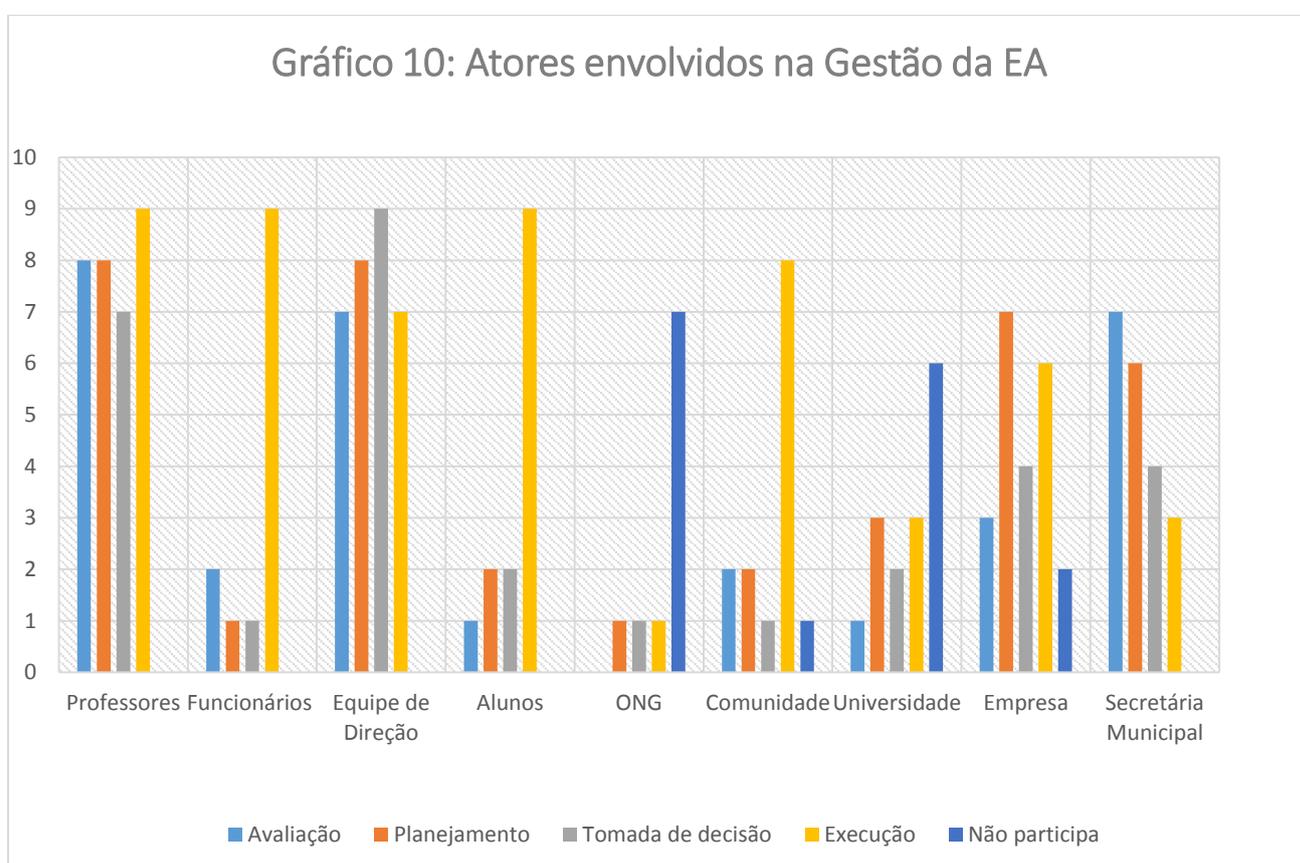


2. Gestão e Participação na Educação Ambiental Escolar:

A inserção da EA nas escolas de São João da Barra envolve diversos atores, incluindo as secretarias municipais de educação e de meio ambiente, empresas, ONGs, Universidades e a Comunidade, além dos esforços somados do corpo escolar, resultado principalmente do trabalho docente e da equipe da

direção. Na presente seção, discute-se os resultados da pesquisa de campo no que diz respeito a algumas características da forma como é gerida a Educação Ambiental no interior das escolas. A ênfase é colocada na participação dos diversos atores em todas as etapas da gestão.

A gestão da EA na escola foi observada pelo questionário em quatro fases: *tomada de decisão, planejamento, execução e avaliação*. No questionário estas fases estão organizadas em uma única pergunta onde o respondente identifica a participação de professores, funcionários, equipe de direção, alunos, ONG, comunidade, universidade e empresa em cada uma. Na organização dos resultados, o Gráfico 10 apresenta um resumo quanto aos atores envolvidos neste processo e em que etapas do processo de gestão eles participam.



As discussões pertinentes a gestão da EA nestas escolas e a participação dos diferentes atores, serão realizadas de forma separada para cada diferente grupo. Começaremos esta pelo Corpo Escolar divididos no gráfico 10 entre Professores, Funcionários, Equipe da Direção e Alunos, prosseguindo em seguida para as discussões pertinentes à atuação das secretarias municipais.

Em último ponto, voltará à tona as relações institucionais da escola com atores externos envolvidos, a própria comunidade, a universidade e o setor privado.

2.1 Corpo Escolar:

No que tange a participação do corpo escolar na gestão da EA nestas escolas, fica muito claro com os resultados obtidos apresentados no Gráfico 10 o protagonismo da atuação dos docentes e das equipes da direção, formadas pelos diretores e orientadores pedagógicos, nas fases de *avaliação*, *planejamento* e *tomada de decisão*. Enquanto o protagonismo dos demais funcionários e dos alunos estende-se à fase de *execução*. Esta tendência apresentada acaba por colaborar com os resultados apresentados nos Gráficos 8 e 9 que destacam a iniciativa de realização e/ou apenas seu envolvimento nos projetos, modalidade que foi fortemente destacada como principal meio de inserção da EA dentro das escolas estudadas. Estes resultados destacaram a iniciativa da realização destes projetos muito mais focadas aos professores e a equipe da direção, enquanto os funcionários e alunos se destacavam mais no envolvimento destes projetos.

Estes resultados acabam por destacar que os alunos e funcionários se portam, de certa forma, mais como público alvo das atividades voltadas para EA executadas das diferentes formas já apresentadas, como por exemplo por meio de projetos. Nos resultados apresentados à respeito da gestão da EA, os alunos se apresentam atuantes em duas escolas nas fases de *tomada de decisão* e de *planejamento*, enquanto que somente em uma escola os mesmos são apontados como participantes da fase de *avaliação*. Os funcionários apresentam-se na fase de *avaliação* em duas escolas e na *tomada de decisão* e *planejamento* em uma delas. Estes resultados são muito baixos visto a importância que estes integrantes tem para o corpo escolar, um maior envolvimento destes deve ser incentivada para que o processo da promoção da EA seja realmente democratizado, onde seja construído em seus passos com um amplo debate para as melhores escolhas enxergando-se a realidade local, tanto da própria escola como em seu entorno, os integrantes do corpo escolar necessitam de uma maior inserção nestes processos decisórios, em todo o planejamento das atividades e também acrescentar suas contribuições nas avaliações destas

atividades, apontando os pontos negativos e positivos para que se possa cada vez mais avançar na construção da EA.

O baixo protagonismo destes integrantes do corpo escolar pode ser evidenciado por sua grande atuação na execução destas atividades, onde estes foram apontados por todas as escolas como atuantes nesta fase. A plena participação nesta fase evidencia uma predileção na escola ao encaixamento destes atores como simplesmente público-alvo destas atividades, já que o restante do processo foi efetuado com baixa participação dos mesmos, desta forma, estes configuram principalmente como meros receptores das informações previamente estabelecidas e definidas.

Para que a promoção da EA seja feita de forma holística, enxergando a fundo a problemática socioambientais torna-se efetivamente necessário uma maior aproximação destes atores nas diferentes fases da gestão, visto que, em geral eles que residem nas proximidades da escola e deste modo com a maior possibilidade de atuação no seu entorno levando as pautas para fora dos muros da escola e também trazendo os pleitos existentes fora da escola para dentro da mesma. Esta afirmativa é feita na medida que muitas vezes os professores e mesmo a equipe da direção não residem próximo e, às vezes nem na mesma cidade, onde trabalham. Tal realidade é vista em São João da Barra onde por relatos feitos durante o trabalho de campo constatou-se que grande parte dos docentes e orientadores pedagógicos destas escolas residem no município vizinho, Campos dos Goytacazes. Dentre os residentes do município a maior parte a que se pôde ter acesso nesta pesquisa moram em outras localidades que não da escola em que atuam.

Os dados obtidos também podem apresentar direcionamento a outras questões. Como no caso da fase *tomada de decisão* onde pode-se observar a afirmativa em todas as escolas da participação da Equipe da Direção, porém nem são todas as instituições de ensino que temos a atuação dos docentes nesta etapa, mais precisamente em duas destas escolas esta fase está centralizada na equipe da direção. Tal fator é importante no que diz respeito à discussão levantada anteriormente quanto a democratização do processo de EA, haja vista que é na etapa da tomada de decisão que se define as prioridades e a real forma como serão encaminhadas as atividades. Nessa linha, a equipe da direção

apresenta seus resultados mais baixos na participação nas fases de *execução* e de *avaliação*, estas etapas se constituem como primordiais na medida que constituem a prática de fato das atividades e a fase posterior, para tanto tornam-se essenciais no planejamento das novas atividades a serem executadas. Portanto, esta configuração da atuação da equipe da direção nas etapas, observando-se a atuação dos demais sujeitos deste corpo escolar pode levar também a uma descontinuidade nas atividades, bem como a falhas na observação dos melhores caminhos a serem trilhados de acordo com o desenvolvimento de certa prática e mesmo no desempenho que esta prática teve em determinadas escolas.

Estes resultados podem também fazer menção a respeito da discussão exercida na seção anterior desta dissertação, com respeito à *Inserção no PPP* e a democratização de sua construção. Como os resultados apresentam uma baixa participação dos alunos e funcionários nos processos que podem ser considerados decisórios desta promoção da EA, esta também pode enviesar para uma centralidade na construção destes PPPs das escolas voltadas ao corpo docente e à equipe de direção.

2.2 Secretarias Municipais:

No que concerne à participação das Secretarias Municipais, os dados obtidos desenham a atuação destas em todas as escolas pesquisadas, apresentando maior protagonismo nas fases de *avaliação* e *planejamento*. A etapa de *execução* foi onde tais instituições apresentaram a menor representatividade, se configurando enquanto atores presentes em três escolas, seguida pela fase de *tomada de decisão* com a presença explanada pelos respondentes de quatro das escolas. Este resultado apresentado, quanto a etapa de tomada de decisão corrobora para a centralidade da equipe da direção nesta atuação. Com relação à execução mostra-se principalmente como os professores acabam por se tornar os principais sujeitos atuantes como executores, em vias que os alunos e funcionários tornam-se o principal público-alvo dentro das escolas.

No que tange as principais modalidades de inserção da EA dentro destas escolas pode se fazer também um perfil da participação das secretarias em tal promoção. Um primeiro fato observado durante o trabalho de campo é que as

principais secretarias que podem ser deflagradas como desenvolvedoras participantes nas escolas do município são a SEMEC e a SEMASP. As principais modalidades utilizadas por estas secretarias para se inserir nestas instituições de ensino e cabear a promoção da EA são por meio de Projetos e das Datas e Eventos Significativos.

Esta constatação pode ser firmada pelas reuniões realizadas com os membros destas duas secretarias. No que diz respeito a SEMEC, uma primeira constatação deste fato pode se iniciar na eleição da pessoa que poderia falar com maior propriedade sobre a EA em nome da instituição. Após algumas reuniões realizadas onde se apresentou a proposta desta pesquisa a pessoa que foi indicada como mais apropriada para responder foi a Gestora de Projetos. Outro ponto que pode colaborar com esta afirmativa é a questão referente à centralidade do evento Feira de Ciências Municipal, prioridade na execução de atividades voltadas para esta área do conhecimento por meio da secretaria, como afirmado nas reuniões efetuadas com os representantes da mesma, mostrando que os incentivos mais proeminentes nas diretrizes do SEMEC para a EA versam, principalmente, na mescla entre estas duas modalidades apresentadas.

De forma semelhante, as reuniões realizadas com os membros da SEMASP revelaram também ser a modalidade *Projeto* o principal mecanismo de atuação desta secretaria junto às escolas do município. Nas reuniões foram apresentados os projetos desenvolvidos pela SEMASP nas escolas da região com uma breve explanação de seu objetivos, metodologias e metas alçadas com a sua prática. Os projetos apresentados foram: “Coleta Seletiva na Escola”, projeto que atuou até o ano de 2012 em seis escolas do município e que fora substituído pelo projeto “Coleta seletiva solidária”, um projeto estadual de atuação em todas as escolas do município; Projeto “Caminhos Científicos” projeto atuante há dois anos que executa saída de campo com os alunos para navegar o Rio Paraíba do Sul com auxílio de uma barca, semelhante ao projeto “Barca da Ciência”. Segundo o gestor da EA da SEMASP, a principal diferença entre estes dois últimos mora na perspectiva de que um sobe o delta do Rio Paraíba do Sul enquanto o outro desce. Outros projetos apontados foram: plantio de mudas no entorno das escolas, e o “Cine Ambiental” que apresenta

documentários e propõe debates com os alunos das escolas contempladas. Além dos projetos, na reunião foi revelado que a secretaria atua também com trabalhos pontuais que visam a sensibilização dos alunos para as questões ambientais da região, mas tais trabalhos não foram detalhados.

De um modo geral, na apresentação dos projetos observa-se uma tendência à concepção preservacionista da EA, excetuando-se o projeto do Cine Ambiental onde foi afirmado a apresentação de documentários que tratam sobre a questão socioambiental local, propiciando amplo debate sobre a mesma. Segundo o Gestor da EA da SEMASP neste eventos foram apresentados filmes que trabalham, por exemplo, os impactos socioambientais causados pelo CLIPA na região, gerando discussões com o corpo escolar das instituições de ensino acerca dos mesmos. Porém, segundo este mesmo Gestor, tal trabalho é realizado de forma esporádica e até o momento atingiu um pequeno número de escolas, priorizadas as localizadas o 5º Distrito do Município.

Alguns pontos sobre os projetos inseridos pela SEMASP proporcionam uma discussão. Começamos pelos projetos intitulados “Caminhos da Ciência” e “Barca da Ciência” a promulgação destes nas escolas municipais corrobora com o resultado obtido quanto as principais temáticas trabalhadas nos projetos de EA ambiental que apontaram a *Água* como o tema mais trabalhado nestes (Gráfico 7). De modo semelhante, a temática *lixo e reciclagem* também ganhou local de destaque dentre os principais temas executados pelos projetos na escola. O aparecimento dos dois projetos “Coleta seletiva na escola”, operado até o ano de 2012, e “Coleta seletiva Solidária” atualmente em execução corroboram também com este fato.

Quanto as discussões pertinentes sobre a forma de execução destas temáticas, as mesmas já foram efetuadas no tópico anterior à luz do referencial teórico de Layrargues (2011), entretanto, ainda cabe uma discussão sobre a coleta seletiva e a água para além das questões já levantadas. A coleta seletiva não é uma realidade no município de São João da Barra, até mesmo, como apontado por alguns professores nas entrevistas, em algumas localidades do município, situadas no 5º distrito, a própria coleta de lixo comum é executada de forma precária, o que leva por muitas vezes a população das comunidades a queimar o seu lixo devido ao acúmulo. Uma situação parecida acontece com o

abastecimento de água em algumas localidades do 5º distrito, sendo corriqueiro o fato das comunidades recorrerem a “caminhões pipas” para o abastecimento de água, devido à precariedade do serviço. Estes fatos nos remetem à explanação feita por Rios (2011) que afirma que no contexto em que as práticas da EA são priorizadas nas mudanças culturais como forma de mitigar a crise ambiental enxergadas como provenientes de práticas cotidianas inadequadas, contextualizando os temas sem a profunda análise dos contextos sociais, econômicos e históricos locais. Deste modo, em tais práticas não são atentamente levado em consideração que podem ser determinadas por uma infraestrutura urbana precária, priorizando atividades que não condizem com o contexto ao qual está se inserindo, o que realmente acaba com sua efetividade, como nos casos apresentados. Outra questão que pode ser debatida a partir da situação mostrada é que este fato pode demonstrar uma falta de conhecimento por parte dos sujeitos executores das diferentes realidades locais nesta inserção da EA, sendo efetuadas práticas de forma genérica sem prévios estudos quanto às particularidades instaladas em cada localidade.

Nesta tangente, durante o período em que se efetuava o trabalho de Campo, o autor participou de uma reunião da SEMASP, com membros convidados de diversas secretarias municipais incluindo representantes da SEMEC, onde foi dado o pontapé inicial para a implementação da coleta seletiva em São João da Barra. As informações desta reunião se tornam relevantes a tal pesquisa por dois fatores. O primeiro deles é que foram traçados os objetivos para o ano de 2014 referentes à magnitude desta coleta seletiva, onde foram priorizadas as regiões turísticas da cidade para tal coleta, no mais iria ser instalado um posto de coleta seletiva em um bairro que seria eleito posteriormente. Nas principais metas traçadas para a efetividade da implementação da coleta seletiva, as escolas municipais foram eleitas como o elemento primordial para a realização de projetos conscientizadores, firmando-se assim uma parceria de soma de esforços entre a SEMEC e a SEMASP para priorização de atividades voltadas à coleta seletiva em todas as escolas. Porém, tais projetos não condizem com a realidade local, já que como deflagrado, esta coleta seletiva será efetuada em apenas algumas localidades do município.

Nesta reunião ainda, foi firmada o início do Programa Municipal de Educação Ambiental que iniciaria suas atividades no ano de 2014, sendo a partir deste momento o responsável por determinar as diretrizes e metas alçadas com a Educação Ambiental no município dentro dos espaços de educação formal e não formal. A principal prioridade deste Programa focaria na coleta seletiva como alvo, segundo os relatos dos representantes das duas secretarias.

Um último aspecto a ser levantado quanto à participação das secretarias municipais na Gestão da EA é com relação à aparente falta de incentivo à utilização de outras modalidades para promovê-la. Ao que aparenta, segue-se a linha da promulgação, da objetividade através dos eventos festivos e dos projetos como o suficiente para a inserção, sem procurar formas de adequar estas ações ao “mundo escolar” e seus nuances como a organização curricular, a gestão escolar, a carga horária docente ou o projeto político pedagógico contribuindo para que a EA se estabeleça como um agente exógeno ao processo educacional formal. Uma maior centralidade da EA no universo escolar, exercendo um papel protagonista se faz necessário para que se propicie um debate mais apurado acerca das questões socioambientais, a secretária de educação deve ter protagonismo no estabelecimento de diretrizes que permitam acesso mais plural da EA tido que as instituições de ensino não possuem completa autonomia em determinados processos, cabendo a esta secretaria os ditames dos moldes a serem seguidos universalmente pelas instituições.

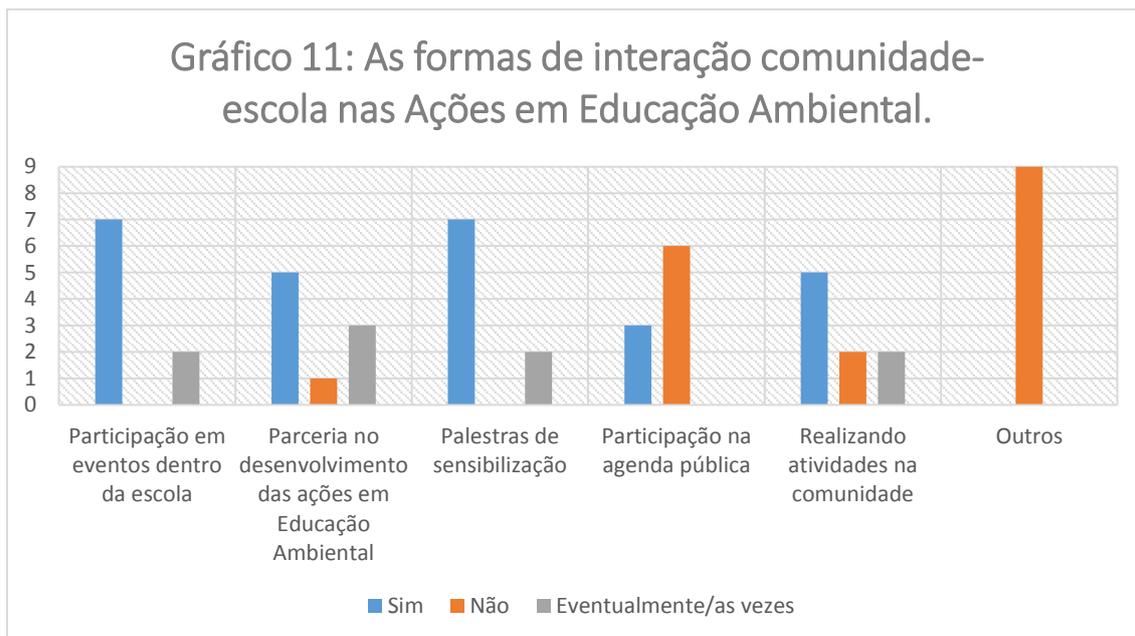
2.3 Comunidades:

De acordo com os dados contidos no Gráfico 10, a participação da *Comunidade* na gestão das ações em EA deflagraram sua principal forma de atuação na *Execução* das iniciativas. De modo semelhante aos alunos e funcionários sua participação nas etapas definidoras (Planejamento e Tomada de decisão) e na fase posterior (avaliação) foram apontados em poucas escolas. Estes resultados apresentam, da mesma forma que para os sujeitos destacados anteriormente, uma atuação de espectador destas iniciativas, já que os mesmos marcam sua presença nas escolas, ou mesmo as escolas marcam presença nas comunidades apenas para a executar estas atividades. Estes resultados contribuem da mesma forma como dito para as atuações dos alunos e

funcionários para uma perda na integração da escola com seu entorno. É claro que estas baixas atuações podem se relacionar até a falta de tempo destes integrantes das comunidades para participar destas atividades. Porém uma maior integração destas comunidades tem muito a acrescentar na obtenção do êxito das ações de EA no que diz respeito a uma atuação local. O Mutualismo entre a comunidade e a escola para que a EA atue de forma transformadora e emancipatória como prega a visão crítica dela torna imprescindível a atuação da comunidade em todas as etapas desta promoção.

Os resultados obtidos no Gráfico 4 observam ser as *Atividades Comunitárias* um meio prioritário da prática da EA por parte de 7 das escolas, desta forma, estas atividades em geral saem da iniciativa da própria escola em que os processos definidores destas práticas focam-se mais nas figuras dos docentes e da equipe da direção destas escolas. Na realização dos projetos foram apontados como prioritárias atividades *sob enfoque a solução de problemas locais*, esta questão necessita efetivamente de uma maior protagonismo destas comunidades, como, em tese, maiores conhecedores destas problemáticas estes poderiam ter grandes contribuições em todas as etapas desta gestão da EA.

Com o objetivo de obter maior êxito nos resultados sobre a interação comunidade-escola, foi efetuada mais uma pergunta aos respondentes deste Questionários a respeito das formas desta interação nas iniciativas de EA. Os resultados obtidos a partir desta pergunta são apresentados no Gráfico 11, abaixo.



De acordo com os dados, ganham o principal destaque nesta interação a participação das comunidades nos Eventos realizados dentro da escola e nas palestras de sensibilização, onde 7 escolas responderam sempre ter a presença destes atores sociais e 2 responderam eventualmente. A configuração dos dados obtidos contraria a informação dada por uma das representantes das escolas quanto à participação de tais sujeitos na Gestão da EA escolar (Gráfico 10). Onde esta afirmou não contar com a participação dos mesmos em nenhuma das etapas apresentadas, enquanto no Gráfico 11 afirmou ter a participação eventual destes atores sociais tanto nos eventos dentro da escola como na realização de palestras sensibilizadoras. Assim, a comunidade nesta escola referida deveria ter sua atuação na gestão na etapa de *execução*, já que sua participação nas outras formas de interação comunidade-escola (Gráfico 11) foi negada nesta instituição.

De acordo com as inconsonâncias que representam as configurações de alguns dados obtidos, fica claro aqui a necessidade de maiores pesquisas para que se tenha um panorama mais preciso sobre esta integração da comunidade e da escola para que tal relação seja melhor entendida, principalmente na sua prática. Mas, de qualquer forma os dados coadunam para uma participação coadjuvante das comunidades neste processo, devido à baixa *participação na agenda pública da escola* no que concerne a promoção da EA, demonstra que estes sujeitos se configuram realmente mais fortemente como espectadores deste processo. Com relação aos resultados referentes à *parceria no*

desenvolvimento das ações em EA, precisa-se confirmar em vias de fato como se dá esta parceria, segundo os dados do Gráfico 10 seria voltada para *execução* das atividades o que não tiraria a comunidade de um papel de espectador em tal parceria.

É necessário afirmar, novamente, a essencialidade da integração da comunidade nos processos decisórios da EA escolar para a construção plural desta concebida pela vertente crítica. O abrigo de comunidades tradicionais extrativistas, pequenos agricultores, pescadores e artesãos do município, principalmente localizados no 5º Distrito, área mais impactada pela proximidade com o CLIPA marcam a entrada de São João da Barra no mapa dos conflitos ambientais no Brasil. Nesta medida, a EA escolar torna-se uma importante ferramenta de deflagração dos movimentos por justiça socioambiental no município. Os dados obtidos quanto aos objetivos desta promoção da EA nas escolas demonstram uma grande preocupação em Promover o Desenvolvimento Sustentável, como já visto, este conceito tem uma forte ligação aos Campos ambientalistas que reproduzem desigualdades socioambientais, pautados no desenvolvimento atrelado ao conservacionismo ambiental, não levando em consideração as injustiças causadas no modo de produção. Para que as vozes que encampam esta resistência não se tornem silenciadas, a escola se constrói como um espaço fértil de ideias, necessitando-se de uma maior interlocução com os movimentos que abrigam essas lutas para que este espaço da discussão socioambiental no município se torne mais democrático, e efetivamente se lute por políticas mais cidadãs, deixando de se marcar como um processo em que as decisões venham de cima para baixo. Aliado a este pensamento, a promoção da EA ganha características de revelar fielmente a configuração dos problemas ambientais locais e torna-se mais inclusiva como prevê a visão crítica, configurando-se como processo que realmente pode trilhar um rumo à transformação e emancipação socioambiental.

Uma forma de se conceber uma maior participação da comunidade nas diferentes etapas de Gestão da EA versa na capacitação dos profissionais da educação no município, para que eles se tornem agentes nesta promoção interlocutora de integração de informações. O Conhecimento empírico da realidade socioambiental local é realmente de grande contribuição a inserção da EA de forma a abrigar a pluralidade das questões socioambientais e fazer que

esta não caminhe apenas rumo à mudança cultural pautada na ética para preservação do meio ambiente, enxergando realmente suas imbricações sociais, econômicas e históricas.

2.4 Universidades:

Na cidade de São João da Barra não existe nenhuma instituição de ensino superior pública, com o advento da criação do Pólo do IFF esta situação pode vir a ser modificada, porém até este determinado momento a priorização deste Pólo parte no intuito da profissionalização da população por meio do ensino técnico. Entretanto, o município apresenta uma proximidade geográfica da cidade de Campos dos Goytacazes, destacado centro universitário do interior do ERJ. Esta cidade apresenta um número considerável de universidades, tanto públicas como a UENF, IFF, UFF, quanto particulares como a Estácio, UNIVERSO e Cândido Mendes. Mas apesar desta proximidade estas parecem não manter significativas relações com as escolas municipais da cidade vizinha no que diz respeito a EA.

Os resultados apresentados mostram uma baixa participação destas instituições na gestão da EA nas escolas de São João da Barra. Entre as nove escolas pesquisadas 6 delas disseram não ter a participação das Universidades em nenhuma etapa do processo de Gestão. As três escolas que apontaram para a participação destas instituições apontaram uma única instituição como responsável por esta atuação, o IFF. Segundo os dados coletados este protagonismo das Universidades, no caso aqui da universidade, nesta gestão como apontado pelo Gráfico 10, se dá principalmente no *planejamento* e *execução* das atividades. Outra informação que foi conseguida junto aos respondentes foi que esta atuação se configura principalmente por meio de Projetos desenvolvidos em parceria com estas escolas, mas que estes também não são de uma frequência muito grande. Está intimamente ligada à execução destes projetos a pós-graduação em Educação Ambiental, oferecida pelo IFF de campos dos Goytacazes.

Estes resultados apresentados estão ainda intimamente relacionados aos apresentados nos Gráficos 8 e 9 que versaram sobre a modalidade *Projetos* e atuação dos atores sociais quanto à iniciativa e o envolvimento nestes. Nestes resultados apresentados, as mesmas três escolas afirmaram o envolvimento e

mesmo a tomada de iniciativa das Universidades por meio de projetos nestas, corroborando para esta identificação da baixa atuação das instituições universitárias nas escolas do município em questão. Quanto a este fato observado nesta pesquisa, deve-se abordar o destaque que estas instituições de ensino superior carregam na promulgação do conhecimento. Desta forma, esta baixa participação das universidades na inserção da EA em São João da Barra deve ser verificada.

As Universidades podem exercer papéis fundamentais para uma maior qualidade da EA escolar que se destaque na capacitação e qualificação do corpo docente para com as discussões teóricas desta área, bem como na conectividade do conhecimento produzido no local com o de outras regiões. Portanto uma maior aproximação entre a escola e as universidades é algo que tem grande forma de contribuição à discussão em torno da EA e sua inserção na educação formal. Este papel da universidade é firmado pela extensão universitária que se alinha no tripé que sustenta essa instituição. Como no caso estudado, não há presença da Universidade no município, este papel precisa ser mais estudado para que possa ser exercido pelo centro universitário situado na cidade de Campos dos Goytacazes. Dificuldades para que este intermédio seja exercido estão relacionados à distância, porém devido ao processo de transformação que se apresenta ao município em questão e a importância que exerce a EA nas escolas dentro deste processo, uma maior aproximação entre estas instituições é essencial devido ao importante papel que pode desempenhar nesta construção. Esta afirmativa não vem a afirmar que esta instituição se incorpora de uma neutralidade teórico-ideológica, pois a mesma seria uma falsa afirmativa, mas na medida que as universidades detêm pesquisadores/professores em diversas áreas do conhecimento afins as discussões pertinentes a EA, seria ela de grande valia dentro deste processo na democratização do conhecimento, das informações podendo atingir a transparência nesta polarizada dicotomia existente no Campo da EA entre a crítica e a conservadora.

2.5 Empresas Privadas:

No que tange a participação das empresas privada, os dados apresentados no Gráfico 10 mostram que foi negada a atuação delas na gestão da EA em duas escolas. Entretanto, nas escolas que afirmaram sua participação nas diferentes etapas de Gestão, as empresas possuem maior participação que a comunidade, alunos e funcionários das escolas nas fases de *planejamento*, *tomada de decisão* e *avaliação*. Neste aspecto, a relação das escolas públicas com a sociedade civil organizada se manteve associada principalmente às empresas.

No município de São João da Barra tivemos entre os anos de 2010 e início de 2013 a presença de um Projeto de Educação Ambiental escolar, financiado pelo capital privado do Grupo EBX, responsável à época pelo CLIPA e, segundo relatos de orientadores pedagógicos de algumas escolas, estes já teriam sido procurados a partir de outubro do ano de 2013 para o estabelecimento no início do ano de 2014 da nova etapa deste projeto, agora sob financiamento da Prumo Logística, nova empresa responsável pelo CLIPA. Tal ação está além das medidas compensatórias pelos impactos ambientais gerados pelas obras das empresas na região. Esta iniciativa é utilizada pela política de Responsabilidade Social Empresarial (RSE), hoje amplamente promulgada pelas empresas após o processo de reorganização do Estado e liberalização da economia, onde houve forte transferência das responsabilidades pelas políticas públicas e sociais para setores da sociedade civil organizada. Esta política pode ser entendida como atitude e comportamento empresarial ético e responsável: “É dever e compromisso da organização assumir uma postura transparente, responsável e ética em suas relações com os seus diversos públicos – tais como governo, clientes, fornecedores, comunidade, etc”. (MELO NETO E FROES, 2001).

Todavia, para Paoli (2003), a chamada RSE é utópica e conservadora, pois preservaria as relações desiguais entre os cidadãos, colocando-os na situação de cidadãos de segunda e terceira classe, que ficam na dependência da caridade privada para que sejam incluídos socialmente. Ainda que a postura empresarial socialmente responsável conduza a novas práticas voltadas para a redução de carências da população ou que minimize no desenvolvimento empresarial situações tal qual danos ambientais, tais situações geram inúmeros benefícios para a empresa, como ganhos de imagem, de poder e, em especial, ganhos financeiros para as empresas (PAOLI, 2003).

Além destes fatos, tal ação de RSE deve ser enxergada também no campo do ideário ambiental. A inserção de grupos empresariais (iniciativa privada) dentro da educação pública serve como uma ferramenta de legitimação da ideologia dominante. Onde o apaziguamento da dominação que exercem determinados atores sociais sobre as camadas mais pobres da população se dá a partir do “mecanismo ideológico de naturalização” da condição de subordinação ou de expropriação (Loureiro et al, 2009b). Como colocado por Loureiro et al (2009b), a violência simbólica é um mecanismo ideológico que visa a imposição das ideias e valores dos dominadores sobre os dominados e, esta é feita de forma suave e sedutora.

Desta forma podemos enxergar claramente a iniciativa de inserção do Grupo EBX, até o ano de 2013 e da Prumo logística a partir do ano de 2014, nas escolas municipais de São João da Barra como uma forma de popularização dos ideários presentes no “senso comum” ambientalista e de sua autopromoção enquanto empresa por meio do discurso de sustentabilidade empresarial. Nesta lógica, o ensino público passa a ter mediação dos interesses do capital privado, como no tocante ambiental deste exemplo, a ampla divulgação do ideal do Desenvolvimento Sustentável promovido pela ideologia dominante da corrente da Modernização Ecológica associando-se ao campo Conservacionista do ambientalismo. Caso que pode ser pensado como um enfraquecimento dos movimentos de lutas populares da Justiça Ambiental, e também como uma grande interferência na promoção de uma educação ambiental transformadora, que tenha como base um processo mais reflexivo entre a relação Sociedade-Natureza e as demais relações estabelecidas dentro da sociedade.

As empresas nesta pesquisa são identificadas como importantes na proposição dos projetos. Este dado corresponde às análises anteriores e demonstra a força das empresas na elaboração dos projetos. Isto fortalece ainda mais a relação entre o projeto de EA e a empresa que objetiva desenvolver a RSE e a sustentabilidade. Um outro fator a ressaltar nesta análise mora na perspectiva que tais projetos empresariais encontrados nas escolas pesquisadas não são produzidos nas escolas, pelos professores ou alunos, mas são oferecidos com objetivos e metodologia organizados previamente pelas empresas. A equipe de direção e os professores, embora apontados como

principais responsáveis pela iniciativa dos projetos de EA, nos projetos das empresas e da SEMEC, participam apenas como executores. Os projetos da prefeitura, como os projetos de EA das empresas, são formulados previamente e depois apresentados às escolas, equipes de direção e professores.

Segundo Lamosa (2010), que obteve resultados semelhantes aos apresentados por esta dissertação no que diz respeito à configuração dos principais objetivos, a importância da ação empresarial nas escolas públicas para a sociabilidade do capital torna-se evidente quando os respondentes apontaram o principal objetivo da EA na escola *conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania e a Promoção do Desenvolvimento Sustentável* como o segundo. Segundo o mesmo autor “Ao associar suas marcas ao desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade, os empresários produzem e reproduzem a existência de sua classe social” (LAMOSA, 2011: 121). Esta associação com tais objetivos fica bem clara na cartilha de apresentação do projeto, transcrita abaixo:

A LLX e OSX têm orgulho de fazer parte de um projeto de Educação Ambiental que considera, entre outros públicos, a comunidade escolar. É na escola que reforçamos a construção da cidadania, aprendendo a viver em sociedade, respeitando a diversidade, participando ativamente das discussões na comunidade e influenciando de forma positiva a vida das pessoas (...). O projeto “Ligado no Ambiente” levará às escolas ações que fortaleçam a compreensão do papel das crianças e dos jovens de hoje como atores sociais. Mais que isso, a iniciativa prevê que os atores – incluindo membros que participem indiretamente da comunidade escolar, como moradores das localidades próximas à instituição de ensino – ajam como protagonistas dos processos de diagnósticos, planejamento e implantação das ações importantes para o desenvolvimento sustentável do ambiente que vivem.

Algo que não pode deixar de ser elucidado diz respeito à biblioteca móvel denominada “Ecomóvel” instalada nas escolas do município pelo projeto “Ligado no Ambiente” (FOTO 4; ANEXO IV), consistindo em uma estante preenchida por livros e jogos infantis, marcada com o nome do projeto e os símbolos das empresas provedoras, LLX e OGX. Os atrativos da estante que mais chamam atenção são os jogos: “Mercado Sustentável” (FOTO 5; ANEXO IV) e “Banco Imobiliário Sustentável” (FOTO 6; ANEXO IV). A frente do primeiro o caracteriza: “Gestão de negócios, integração e sustentabilidade”, com a chamada “Para

vencer este jogo é preciso ter inteligência, coragem, sorte e muita consciência ambiental”. Enquanto no segundo, “Preocupe-se com o meio ambiente, e divirta-se neste jogo, onde o que importa é um mundo mais consciente”.

A junção de banco, mercado e sustentabilidade nesses jogos destinados às crianças, nos traz a lógica de educação ambiental pensada por tal projeto. A mensagem desses jogos atrelados a um projeto de EA exemplifica diversas discussões trabalhadas nesta pesquisa. Se expõe aqui ideologia, discurso e prática de uma educação ambiental empresarial preservacionista com tendências completamente agarradas a uma coerência mercadológica.

Outro ponto importante é a parceria dos setores da gestão pública com estas empresas na inserção dos projetos nas escolas. Em todas as escolas pesquisadas, havia a presença de placas do mesmo projeto. Constando na parte inferior a Realização, constando as empresas LLX e OSX ambas pertencentes ao grupo EBX, no tópico parceria constava o símbolo da Prefeitura de São João da Barra, colocados ao lado o nome das secretarias SEMEC e SEMASP. Esta parceria público-privada na execução da EA escolar fica ainda mais clara no discurso da Gestora de Projetos da SEMEC durante a reunião que foi realizada, onde a mesma afirma que a EA escolar começou a ser trilhada após a vinda do empreendimento CLIPA para o município e com o interesse do empresariado em executar tal promoção. Essa profissional frisa que anteriormente à inserção o que se observava no município era uma situação de constante degradação ambiental, o que com a chegada destas empresas mudou com a criação de Unidades de Conservação e o trabalho conscientizador que os projetos fomentados pelas empresas ligadas ao empreendimento exercem principalmente dentro das escolas públicas municipais.

Um pouco diferente deste discurso se apresentou a construção deste cenário de acordo com as conversas tidas com uma psicóloga da rede municipal de ensino do município que atua em escolas situadas em diversas localidades da cidade. Segundo ela, o projeto realizado apresenta diferenças metodológicas de acordo com a localidade em que é executado. Onde nas escolas mais próximas ao CLIPA eram trabalhadas com os alunos atividades mais voltadas à coleta seletiva, mas que também eram realizadas atividades com a comunidade do entorno em geral, apresentando palestras e debates voltados à importância

da instalação do CLIPA na região e a preocupação que o mesmo exercia com a sustentabilidade e a preservação da cultura tradicional da região. Segundo a psicóloga, estes espaços serviam mais diretamente como uma forma de propaganda do empreendimento e suas melhorias para os locais do que com o propósito de promoção da EA.

Ainda segundo ela, estas atividades com a comunidade eram marcadas por grande resistência da população local aos panoramas apresentados. As atividades em escolas situadas em localidades mais afastadas do porto eram voltadas apenas aos alunos e versavam sobre ideias conservacionistas, com a conscientização para a preservação ambiental global. Além disso, nesta conversa também foi afirmado que não houve uma consulta prévia para realização de nenhuma das atividades do projeto, que as pessoas responsáveis pelo mesmo já vinham com todas as atividades prontas para a execução.

Um último ponto ressaltado na conversa foi a elaboração de projetos para a Feira de Ciências como principal meio de promoção de atividades no que concerne a EA a partir da iniciativa do corpo escolar que esta enxerga dentro das escolas em que atua, revelando ainda que a Feira é promovida através da parceria entre a empresa responsável pelo CLIPA e a SEMEC. As informações reveladas na conversa corroboram com a análise feita sobre a inserção das empresas por meio da RSE por Paoli (2003) previamente apresentadas, assim como com o fato da baixa participação do corpo escolar nos processos decisórios destes projetos.

2.6 ONGs:

Após a reforma do papel do Estado para os ajustes neoliberais no processo de constituição da participação da sociedade civil, as ONGs começaram a ganhar destaque como grande interlocutora da atuação da sociedade civil na promoção destas políticas. Como já colocado no capítulo anterior, segundo Batista (2007) com esta mudança rumo ao neoliberalismo o discurso político crítico e contestatório contidos nestas instituições que, até o momento tinham forte ligação aos movimentos sociais, foi cedendo espaço a um grande pacto entre governos, ONGs e instituições de financiamento e de

pesquisa, em nome estritamente da proteção ambiental. É importante reafirmar aqui que este processo não ocorreu de maneira generalizada, mas a partir deste momento o número de ONGs foi muito ampliado. Muitas destas ligadas ao Ambientalismo, prezam pelo processo educativo como importante ferramenta de divulgação de suas causas.

A entrada das empresas e ONGs nas escolas, através da EA, não são contraditórias à PNEA e corresponde à atuação de setores do empresariado brasileiro. No capítulo II, seção I, da lei (9.795/99) que instituiu a PNEA, este aspecto é destacado:

Art. 7º A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental (BRASIL, 2013).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 10 nas escolas em São João da Barra, os respondentes do questionário identificam presença maior das empresas do que das organizações sociais (ONGs). Apenas 3 escolas afirmaram a presença destas organizações na gestão da EA. De acordo com a apresentação do projeto “Ligado no Ambiente”, este tem sua realização atrelada as empresas LLX e OSX, porém, a sua execução é efetuada pela Agência Nacional de Desenvolvimento Econômico Social e Defesa Ambiental (ANDESA) segundo os próprios documentos de apresentação do projeto e as placas contidas nas escolas (FOTO 3; ANEXO IV). Esta instituição é classificada como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) com sede na cidade de Vitória no estado do Espírito Santo e foi contratada pelas empresas citadas para executar o referido projeto em São João da Barra.

Este dado evidencia que as empresas presentes nas escolas com projetos de EA atuam diretamente na visão dos profissionais respondentes do questionário, sem ou pouca mediação de ONGs. Esta falta de associação da OSCIP ao projeto é de qualquer forma um fator muito estranho, já que a ela estava associada a execução do projeto, ou seja o contato direto do projeto com estas instituições. Tais resultados podem apontar para a forte ligação dos discursos do projeto a uma presença da empresa dentro da escola como o

legado desta empresa. Neste sentido, a estratégia das empresas de se associar à responsabilidade social e sustentabilidade, a partir da EA no contexto escolar é identificada. A própria apresentação do projeto destacada na seção anterior já mostra com clareza esta lógica quando apresenta apenas os nomes da empresa sem associar a ANDESA a mesma. Este fato pode evidenciar que esta OSCIP foi contratada apenas com a função de executar iniciativas em moldes objetivos já estabelecidos, servindo apenas a uma função técnica.

Uma outra questão pertinente nesta discussão é o fato da ANDESA ter sua sede situada em outro estado da federação. Isto transforma a mesma num agente exógeno, o que pode representar um não conhecimento da realidade local, trazendo para o projeto dificuldades na abordagem sobre as questões locais.

Na parte que aborda a Concepção do Projeto Ligado no Ambiente é fundamentado sua atuação de acordo com os preceitos da EA crítica, como ressaltado na Transcrição abaixo:

O Projeto está fundamentado nos preceitos de uma Educação Ambiental crítica e transformadora, que procura compreender as relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza e intervir sobre os problemas socioambientais das escolas atendidas e comunidade do entorno.

Valendo-se de todas as discussões já efetuadas aqui nesta dissertação, mostra-se a impossibilidade de tal associação das propostas efetuadas pelo projeto e todas as insígnias observadas em sua prática à concepção teórico-ideológica crítica da EA. Ademais numa análise da criada “Apostila de apoio ao professor” pelo projeto, pode-se notar dentro dos artigos apresentados sua completa associação ao ditames preservacionistas, e também a sua discussão sobre os principais temas, como por exemplo água e coleta seletiva associado plenamente como uma atividade fim em si mesmo, colocando-se desta forma a pauta voltada à mudança cultural em evidencia, nesta apostila não se coloca pautas como as desigualdades socioambientais, as distribuições desiguais do risco ambiental, não se mencionam as questões pertinentes aos conflitos ambientais estabelecidos no município ou mesmo no País. Desta forma, torna-

se mais evidente ainda a impossibilidade de associação do projeto as pautas pleiteadas pela vertente da EA Crítica.

3. As Principais Dificuldades na Implementação da Educação Ambiental sob uma Visão dos Profissionais da Educação do Município.

Neste último tópico abordaremos a visão dos profissionais das instituições de ensino de São João da Barra entrevistados, quanto às dificuldades enfrentadas na implementação da EA, esta visão foi transparecida na pergunta: “*Em sua opinião, quais as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da EA na sua escola?*”. Por meio das representações destas dificuldades contidas nos discursos dos profissionais atuantes nas escolas municipais da cidade em questão, identificou-se os principais fatores levantados os quais serão apresentados agora.

A descrição dos profissionais possibilitou a identificação de dois pontos como polarizantes, por terem sido citados majoritariamente, sendo eles: a falta de *Capacitação dos Profissionais* e de *estrutura* para o desenvolvimento da EA, como destacado nas falas abaixo:

Recurso, pessoas capacitadas(...) Porque se tivesse assim alguém interessado em trazer pessoas que fizessem palestras trabalhassem mais, (...) a gente procura tá sempre trabalhando com essa questão ambiental (...) (Professora N).

Falta de estrutura mesmo, falta de estrutura, de material, de capacitação, de vir pessoas pra cá pra capacitar, pra dar palestra, não só pros alunos mas pra gente também porque a gente trabalha mais ou menos com o conhecimento que a gente tem que é muito pouco, o conhecimento que eu tenho na área ambiental é muito pouco comparado com alguém que atue na área ambiental (...) então essa questão de ter cursos de ter uma capacitação acaba dificultando (...) que a gente faz de acordo com o pouco conhecimento que a gente tem e com os poucos recursos que a gente tem na escola que também não são muitos (...) a gente não tem um material específico que a gente poderia usar, então acho que está faltando esta parte, a prefeitura de alguma forma viabilizar isso pra gente, não só pra escola mas pro município de um modo geral pras escolas esse link de capacitar(...) (Professor D).

No que tange à estruturação das escolas para o desenvolvimento das ações em EA, as respostas dos profissionais se direcionaram a apontar que este problema está situado nas atuações das secretarias municipais que deveriam ser as provedoras da estrutura necessária para o desenvolvimento das atividades, porém na visão dos profissionais, elas não dão este suporte de forma satisfatória.

As principais dificuldades... Eu acho que é a falta da ação da própria prefeitura mesmo. De incentivar mais, de chegar mais junto, de trazer mais projetos... deixando até a questão ...de tanta situação que esse porto tá fazendo... Mas a própria prefeitura, como te falei, aqui eu me sinto abandonada, aqui é final de linha, eu me sinto abandonada, por conta, a prefeitura fica lá... parece aquela coisa assim, a gente não sabe das coisas.. a prefeitura parece que esquece da gente aqui.. “o restinho de São João da Barra”... eu me sinto assim aqui. Então, eu acho que o que falta realmente são, entre tantas outras coisas, falta de ação realmente da prefeitura chegar mais junto, até desenvolver mais coisas com relação a isso (Professora S).

Segundo este relato apresentado, ainda se configura uma diferenciação de atenção da SEMEC com relação às escolas. Essa professora atua na Escola Municipal Luiz Délio de Mendonça, situada na localidade de Campo de Areia, divisa com Campos dos Goytacazes. Esta escola apresenta uma situação interessante, no lado da avenida em que ela está situada pertence ao município de SJB, enquanto o outro lado da rua pertence ao município de Campos dos Goytacazes, inclusive apresentando uma escola de sua rede municipal quase em frente à referida escola. Desta forma, segundo relatos dos profissionais, a atuação ali na região por parte das SEMEC é muito precária, as quais aparecem muito esporadicamente no local deixando-o isolado. Desses fatos relatados mostra-se uma existência de tratamentos diferenciados por parte da SEMEC, para entender melhor este relacionamento, são necessários estudos posteriores que aprofundem nesta relação.

Dentre as problemáticas apontadas com relação à falta de estrutura adequada para as escolas atuarem com a EA, a questão mais ressaltada foi com relação ao desenvolvimento de atividades extra classe, ressaltando a burocratização do processo para conseguir a realização destas atividades: “Eu acho que são as questões burocráticas, porque pra tentar levar os alunos pra fazer uma atividade extra classe precisa de tanta autorização, tem que enviar

tanto documento”. Mas, o fator mais destacado foi o apoio da secretaria para estas atividades extra classe, como por exemplo as aulas de campo, em que não se consegue o financiamento para o transporte, lanches, dentre outras coisas necessárias para sua realização.

O apoio da secretaria, quando precisa de transporte... acho q a maior dificuldade é essa. Porque por conta da direção a gente tem carta aberta, quando precisa desenvolver um projeto, por conta dos alunos eles gostam, se envolvem (...) quando vão à aula de campo se comportam, eles gostam. (Professora T)

O que eu vejo é EA ou qualquer outra forma de você educar o aluno é muito mais interessante quando você faz com que este aluno observe na vida dele o que está acontecendo, e eu tive dificuldades, por exemplo de levar estes alunos pra passear pelo RPS pra ir no pontal, que dificuldades foram estas? De infraestrutura mesmo, de falta de verba, de falta de oportunidade, quando pode ir é grupo pequeno, entendeu? (...) O que a gente faz é trazer a teoria pra dentro da escola e tentar mostrar pra eles a prática em forma de vídeos, que existem documentários, vídeos sobre, por exemplo, a questão ambiental aqui no município, até mesmo preparados pelo pessoal do porto, que quando eles vieram, eles prepararam várias coisas contando a história do município, a questão ambiental, então assim, é a pratica mesmo, as crianças observam desta forma, ou eles veem sozinhos e contam pra gente depois, não sei se você tá me entendendo... Ou eles veem por nós através de vídeos de Datashow de imagens que nós trazemos pra dentro da escola. (...) Pra gente conseguir, assim, fazer isso a gente precisa de uma parceria muito grande de outras pessoas, né, e de nós mesmos tomarmos a frente: - “Ahh eu quero levar os alunos !” Então eu vou procurar o ônibus, eu vou pagar o lanche dos alunos. Eu, sabe? Então que tenho que correr atrás disso. Então, assim, eu vejo como uma dificuldade (...) (Professora U)

No que concerne à Capacitação profissional para o trabalho com a EA, foi apontado pelos profissionais o seu despreparo para abordar esta temática, assim, tal questão se configurou como a principal reivindicação, citado pela maioria dos entrevistados, para uma melhoria na qualidade da EA oferecida nas escolas.

Olha eu acho que a primeira delas são pessoas capacitadas, por que a gente tenta fazer o máximo, mas a gente não é da área, a gente tenta criticar daqui e dali, mas enfim, eu acho que deveria ter se não alguém, cursos bons, formação que garantisse um melhor conhecimento, da nossa parte a gente não tem muita opção, opção disso. Porque aí, a partir daí a gente teria assim sugestões do que a gente poderia fazer de diferente e como trabalhar a questão do ambiente de forma que a gente sinta mais o resultado, eu acho que seria um bom começo, capacitação, formação, alguém que tivesse mais presente aqui, que a própria

prefeitura os profissionais de educação da prefeitura não são capacitados. Você vê o coordenador de ciências as propostas que ele traz pra gente, ou que os próprios professores de ciências, não são, são coisas que a gente consegue bolar sem ser da área, aí você vê um despreparo muito grande (Professora V).

Um fato interessante com relação a este aspecto versa no oferecimento de uma capacitação dos profissionais para trabalhar com o tema em 2012 e 2013. Esta capacitação foi oferecida pelo “Projeto Ligado no Ambiente” em parceria com a SEMEC através de um ciclo de palestras oferecidas durante a primeira semana letiva do referido ano. Segundo relatos, nesta primeira semana letiva na rede municipal de São João da Barra os professores não começam a oferecer suas disciplinas, mas tem a obrigatoriedade da presença durante toda a semana na SEMEC, onde são oferecidas capacitações e também realizados debates para a melhoria do ensino na rede municipal, este período é chamado de Semana Pedagógica.

Neste contexto foi oferecido através da parceria entre o Projeto do empreendimento e a SEMEC esta capacitação referida. Fato interessante é que quando os professores foram questionados na entrevista sobre se tinham passado por algum processo de capacitação em EA a grande maioria respondeu que não.

Olha vou te falar a verdade a prefeitura ela é muito, como em vários aspectos ela deixa muito a desejar nesse sentido, aqui em SJB nunca participei de nenhum curso que me desse nenhum tipo de capacitação, que me ajudasse, o que me ajuda mesmo são conhecimentos extras, fora, eu busco, eu leio, tento bolar alguma coisa diferente, mas assim capacitação da prefeitura nenhuma (Professora X).

Alguns destes professores responderam negativamente para a capacitação, porém enxergando que houve este processo de capacitação realizado em SJB, mas ao mesmo tempo não associaram esta proposta a uma real capacitação, mas sim, uma forma de “promoção ambiental” do Porto, como destacado no relato a seguir:

Eu não. Na verdade eu fui a um trabalho que a secretaria de educação ofereceu no período da LLX, né? Mas era assim porque a LLX tava chegando aqui com o Porto, e aí pra cumprir regras, normas do governo tem que preservar algumas áreas que eles acabaram tornando aí em áreas particulares da própria empresa que não vem ao caso aqui, mas é o que aconteceu, aí

deram algumas informações sobre isso, mas eu já sabia que aquilo ali era só fachada, aquilo não era, minha formação de meio ambiente já é uma questão mais pessoal mesmo, de leitura de estudo, de curiosidade, não tenho uma formação específica em meio ambiente não (Professor G).

Dos poucos professores que responderam positivamente, a maioria associou a processos de capacitação realizados em outras redes as quais dão aula, uma pequena minoria associou a sua capacitação na área a este processo realizado pela rede municipal de São João da Barra em parceria com o Projeto “Ligado no Ambiente”. Estes educadores que responderam positivamente à capacitação realizada enxergaram à contradição existente nesta proposta, e relatam que esta capacitação não foi satisfatória, como destacado abaixo:

O começo de um curso em São João da Barra, oferecido pelo próprio porto. Mas, efetivamente, o que trouxeram pra escola é a questão do tratamento do lixo, é a questão da educação dos alunos com relação a tratar o lixo. Mas eu acho isso tão tão paradoxo..tão ridículo, considerando tudo o que tá sendo feito lá. Como que você pode falar pra uma criança, reclamar sobre o tratamento que ela dá, o papel que ela joga no chão, com tudo que tá acontecendo lá. Ensinar ela a comportar e tratar o lixo dela é uma coisa, óbvio, é evidente, é o certo, é o correto. Mas, eu acho um absurdo, contraditório. Se é a sua própria empresa que faz isso, querer ensinar pra gente como tratar do meio ambiente. Mas assim, a nossa capacitação foi uma coisa mínima. Foi no ano passado, era pra ter uma continuidade, a gente ia fazer um projeto, mas acabou a coisa se perdendo... Ninguém falou mais nada, ninguém passou mais nada. E infelizmente nós somos final de linha aqui. Nós somos um braço de São João da Barra dentro de Campos. Então, os reflexos de São João da Barra às vezes vão chegar aqui trocentos anos depois (..) Então, assim, realizado em São João da Barra, pela firma da representante da OGX, OLX, um “X” da vida, responsáveis, que estavam na época responsáveis, eles começaram a dar esse curso, e iam começar a desenvolver esse projeto com a gente (Professora S).

Todavia, além destes fatores ressaltados o discurso dos profissionais destacou outros dois pontos que dificultam a implementação da EA. Estes dois aspectos foram citados por um número menor de profissionais do que os pontos anteriores, porém, foram abrigados por um número relativamente considerável dos educadores. O primeiro deles versa sobre a integração da comunidade e a escola, e se dispõe em representações que clamam mais participação desta

comunidade nas atividades proporcionadas pelas escolas na promoção da EA, como pode ser observado na transcrição destacada abaixo:

Eu acho que o trabalho que a gente faz com os alunos tem que ser continuado com relação à família também, porque se em casa, ele não tem essa ideia (...) Então, se faz essa ideia aqui, mas lá é totalmente diferente (...) eles ficam... como se fosse perdido a prática daqui, entendeu? (...) Então o que eu sinto é isso, que quando a gente faz uma combinancia e convida a comunidade pra participar, com o objetivo de levar esse conhecimento, essa responsabilidade também pros pais, pras famílias (...) a minoria, por exemplo, vem aqui e participa (...) de 200 alunos que nós temos, a gente tem aqui 15 pais que vêm (...) (Professora H).

A integração comunidade-escola e a participação destas comunidades na implementação da EA dentro destas instituições foi bem debatida na seção anterior, cabendo aqui somente destacar de forma a complementar este assunto. A identificação da presença forte nos discursos dos profissionais quando apontam uma maior atuação da população do entorno, se posicionando numa ideia de maior intervenção da escola na comunidade por meio da EA visando a transformação cultural, dos hábitos desta comunidade, ou seja, a predominância nestas falas quanto a interação da instituição de ensino com seu entorno visa uma intervenção rumo a uma maior conscientização desta comunidade para a mudança de seus valores, não sendo citados em nenhuma das falas uma maior atuação da comunidade nos processos decisórios da Gestão da EA ou uma troca de conhecimentos, por exemplo.

Outro aspecto revelado pelos profissionais mora na questão referente ao currículo escolar, que traz à tona diversas discussões pertinentes. Um importante ponto desta questão é revelado na fala apresentada abaixo:

(...) as principais dificuldades desta escola aqui que eu tenha notado é justamente, abordar, ela aborda, mas assim, (...) nem sempre a escola é o lugar ideal pra tudo, cria-se uma coisa, que tipo assim, a gente tem que falar de meio ambiente na escola? Tem! Mas nem sempre isso é possível, (...) Esse tipo de coisa, uma resistência por parte dos professores existe, (...) mas aliado a isso tem também a dificuldade natural de você ter que trabalhar seu conteúdo, ter que dar conta do planejamento e, por exemplo, a prefeitura tem o costume de desenvolver projetos paralelos, esse ano foi Vinicius de Moraes, eu não consegui trabalhar Vinicius de Moraes dentro do meu conteúdo em nenhuma série(...) Então tô usando o exemplo do Vinicius pra você ver que nem sempre é você tentar colocar o estudo do meio ambiente dentro dos conteúdos pro aluno é uma coisa fácil, porque não é

só colocar (...)você tem que trabalhar isso dentro de sala de aula e isso tem que ser trabalhado da melhor maneira possível, né? Nem sempre isso é possível. Assim a maior dificuldade que eu vejo é essa, é uma dificuldade natural, não é dessa escola, é uma dificuldade natural de você tentar inserir dentro do conteúdo uma abordagem de meio ambiente que nem sempre isso é possível e aliado também a uma inegável resistência por parte de alguns professores em trabalhar isso (Professor B).

A questão apontada se configura na inserção das discussões pertinente à EA dentro de algumas disciplinas, o que se apresenta com dificuldade. A forma para a inserção da EA no currículo escolar defendida na PNEA e no ProNEA é por meio da sua transversalização, porém a adaptação de conteúdo, o cronograma apertado de determinadas disciplinas, que tem diversas informações pertinentes para transmitir, formam barreiras à esta transversalização da EA nas escolas. Tais problemáticas fazem com que estas discussões tendam a ser efetivamente realizadas nas consideradas disciplinas afins, fato ressaltado nas falas abaixo:

Pra falar a verdade não sei nem responder. No caso a professora de ciências ou geografia é que vai te informar melhor, porque quando tem essas reuniões eles trabalham mais com esses professores pra passar pros outros, entendeu? (Professor A).

Então talvez a dificuldade esteja aí, juntar todos com o mesmo objetivo. Fica mais fácil pra língua portuguesa, fica mais fácil pra ciência, geografia, aí a matemática já encontra certa dificuldade de trabalhar, de exemplificar, encontrar textos, porque você encontra dificuldade com o aluno que não quer ler (Professor E).

Então, o pouco de liberdade que a gente tem é fazendo um projeto, realizando umas reuniões, mas específico em educação ambiental é mais trabalhado com professor de ciências, eles aproveitam os conteúdos que eles aplicam e fazem algum projeto, (...) então de uma certa forma, a gente pode sentir representado nessa questão da educação ambiental com os professores de ciências que levam esse projeto pra apresentar lá na feira, claro que não seria o ideal (...) seria necessário muito mais projetos, muito mais em trabalhos que a gente poderia fazer ligado em educação ambiental (Professora Q).

Estes fatos apresentados mostram também uma dificuldade inserida na própria autonomia do professor para abordar os conteúdos de suas disciplinas na medida que os mesmos devem seguir programas disciplinar pré-estabelecidos com ordens de conteúdo em um tempo muito curto para serem realizados tornando difícil inserir temáticas voltadas à EA quando a afinidade de sua disciplina com o tema nos moldes pré-estabelecidos é “baixa”. Estas

questões levantadas revelam a desintegração existente entre as políticas de EA e o “mundo escolar”, assim como colocado por Kaplan (2011) e, apresentado aqui no segundo capítulo, estes moldes estabelecidos nas políticas acabam contribuindo para uma *desescolarização da EA*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento das questões da extrema desigualdade e crescente concentração de renda e riqueza no Brasil deve passar por uma nova política de desenvolvimento regional e fortalecimento do planejamento territorial no setor público. A grande dimensão geográfica e as desigualdades econômicas e sociais entre as regiões brasileiras têm ampliado as dificuldades para lidar com os novos problemas advindos das transformações socioeconômicas contemporâneas, que aumentam a velocidade das mudanças territoriais (PAIVA & PAIVA, 2010).

Pensando a questão ambiental, o comportamento ambiental estaria no seio de mudanças na “natureza humana”, a partir da rede dinâmica das relações, ocasionando mudanças de valores e atitudes em relação ao meio. Nesse sentido, a grande causa da crise ambiental é vista como uma questão política da separação Sociedade- Natureza, esta política de dois focos, onde um se direciona para as relações entre os humanos e outro nas ações do homem em relação ao seu meio natural. Tal implicação bifocal que se reforça com a difusão da natureza em vias de um colapso é a “existência de múltiplas contradições a serem trabalhadas quando contemplamos nossas responsabilidades perante a natureza, de um lado, e a natureza humana, do outro” (HARVEY, 2004). Mas como colocado por Harvey (2004) “aquelas relativas a esta última e as referentes à primeira, não são necessariamente antagônicas”.

A concepção sobre meio ambiente que exclui o ser humano do processo, deixando-nos como elementos à parte, não considera o papel predominante desempenhado pela espécie humana sobre os demais elementos da biosfera e entre os seres humanos (práticas sociais). Assim, precisa-se pensar os indivíduos como organismos vivos em suas relações com o planeta e sua responsabilidade direta na conservação ou extinção dos ecossistemas, “mas também como seres definidos por mediações sociais que conformam o nosso ‘eu’ na natureza” (LOUREIRO, 2006).

Partindo desta premissa, que, acima de tudo, enxerga a Educação Ambiental como uma prática social, detendo-se a uma teoria e prática pautada

na dialética da relação do ser humano com o ambiente físico-natural (ser biológico) e nas relações estabelecidas socialmente entre os seres humanos (ser social), a potencialidade da Educação Ambiental Crítica de fomentar a transformação e emancipação, que vise a uma reorientação das práticas humanas a partir das quais se constrói a realidade deste momento de crise socioambiental. Isso pode ser colocado como sentido positivo da reflexividade, caminhando a favor de uma descontinuidade, ou seja, uma postura autocrítica que gera novas orientações éticas e novas práticas sociais. E mais, nenhuma mudança substancial pode ocorrer no mundo se não tivermos clareza das relações entre nossas atitudes mais triviais e suas consequências. Seria ingenuidade acreditar que essa clareza é suficiente para operar transformações que revertam o processo destrutivo que marca a sociedade contemporânea, até porque muitas decisões extrapolam o alcance de nossas atitudes cotidianas, mas sem dúvida podem fomentar transformações profundas nas orientações éticas e políticas que norteiam as relações socioambientais.

Até meados dos anos de 1980, a EA esteve presente em escassos projetos voltados ao ensino formal. Entretanto, a partir da segunda metade dos anos de 1990, ela entra aguerridamente nos projetos do MEC, a partir da constituição de uma política nacional para tratar especificamente da temática, levando ao desenvolvimento de agências no Estado através da parceria com o MMA. A partir dos anos 2000, a EA passou, em um processo muito veloz, a estar presente em quase todas as escolas do país. No entanto, como foi possível verificar nesta pesquisa, é necessário ampliar os questionamentos sobre a natureza da EA que está sendo promovida nas escolas.

As diferenças teórico-ideológicas estabelecidas nas distintas concepções pedagógicas de promoção da EA colocam em voga questionamentos a respeito de sua prática no ambiente escolar. O debate teórico-metodológico marca a atualidade da EA no Brasil. Enquanto campo científico, ela se constitui não apenas por visões divergentes do conhecimento, mas como espaço de luta. Estes pensamentos divergentes na construção do conhecimento extrapolam os espaços intelectuais trazendo concepções distintas para as práticas no ensino formal, e fazem com que este processo educacional seja marcado por dificuldades na sua implementação e até mesmo contradições em suas práticas.

A pesquisa nas escolas, na ponta do processo de realização das políticas públicas, foi o instrumento de investigação que permitiu compreender as dificuldades experimentadas pelos educadores. Uma contribuição importante desta pesquisa foi a relação das dificuldades enfrentadas na inserção da EA nas escolas estudadas com a direção dada pelas políticas públicas voltadas para esta área.

Um importante elemento que tal pesquisa revela, é a afirmação da inserção da EA nas escolas pesquisadas, em consonância com a pesquisa nacional do MEC que deflagra um movimento de crescente reconhecimento sobre a relevância da EA na última década, se materializando nas práticas cotidianas de professores e alunos e na diversidade identificada de iniciativas escolares, apesar da precariedade de recursos e dos demais problemas enfrentados pela educação no Brasil.

Esses problemas podem ser enxergados como referentes a três questões principais: currículo (diretrizes, arranjo e conteúdo), reorganização da carga horária docente (gestão escolar) e formação inicial e continuada de professores. Essas três questões são amplamente referenciadas pelos teóricos desta área do conhecimento desde o início da implementação da EA nas escolas, e estão diretamente institucionalizadas dela nas escolas. A inserção da EA nas escolas públicas que pretenda contribuir para a melhoria da qualidade educacional e para uma educação crítica, enquanto direito do cidadão, precisa ser acompanhada do debate a respeito da atual situação dos trabalhadores da educação.

Este trabalho observou que estas questões continuam sendo fundamentais e demandam uma atuação efetiva, em diálogo com tais profissionais, normalmente aliados dos processos decisórios em EA, por parte do MEC e das Secretarias de Educação, enquanto prioridades nas políticas públicas educacionais.

A PNEA recomenda que os trabalhos em EA sejam realizados em uma perspectiva multi, inter e transdisciplinar, entendendo-a como a única forma capaz de reunir a perspectiva ambiental e a social criando um efetivo diálogo entre os diferentes saberes. No entanto, duas questões decorrem dessa estratégia. Primeiramente, é necessário atentar para o fato de que expressões como “interdisciplinaridade” são termos vagos e distantes da realidade escolar,

organizada em uma estrutura curricular de disciplinas. Posteriormente, é necessário compreender em que resultam as ações interdisciplinares na escola brasileira.

As ações interdisciplinares em São João da Barra tomam, no caso relativo a EA, principalmente a forma de projetos, sem conseguir a inserção nas diferentes disciplinas. A polarização da inserção da EA nas disciplinas acaba sendo exercida pelas áreas consideradas áreas afins destas discussões, como por exemplo ciências e geografia.

Os projetos de EA promovidos na rede municipal de educação possuem grandes problemas impactantes em suas realidades, resultantes principalmente de parcerias com a SEMEC e empresas privadas realizadoras da obra do CLIPA. Tais projetos não têm nenhuma garantia de continuidade, vide o caso do projeto “Ligado no Ambiente”, pois não envolvem os professores na escolha dos temas ou da metodologia e não produzem formação continuada dos envolvidos de forma efetiva, como foi evidenciado.

Cabe destacar o importante resultado apontado pela inserção da EA nos PPPs das escolas estudadas, porque faz com que a EA seja mais adaptada aos processos educativos locais. Porém, ainda são necessários estudos posteriores que investiguem a forma como a EA é inserida dentro deste PPPs. Também é pertinente uma investigação sobre o próprio processo de construção destes projetos e seu desenvolvimento. A necessidade de investigação do processo de construção nasce na perspectiva de constatar como o mesmo é efetivamente realizado, já que deve se constituir em um pleno processo democrático, com as participações dos diferentes atores sociais.

As constatações com relação a participação dos diferentes atores revelam-se pequenas nos processos decisórios da Gestão da EA nas escolas. Alguns destes atores são de fundamental importância (alunos, funcionários e os integrantes das comunidades do entorno) para a construção de uma EA numa perspectiva mais plural. As atuações nas etapas decisórias da Gestão da EA são protagonizadas dentro do corpo escolar pelos docentes e a equipe da direção. Quanto aos agentes externos, tornam-se mais atuantes as empresas privadas. Esta configuração exclui importantes agentes que poderiam tornar este processo

mais democrático, promovendo o diálogo com os problemas socioambientais locais, enquanto que empodera agentes sociais alheios à situação local e carregados de uma ideologia antagônica à construção de uma EA mais holística.

Os problemas relativos à inserção da educação ambiental no espaço escolar e no sistema educacional exigem a compreensão de contextos mais amplos, condicionantes econômicos e político-institucionais, onde situam-se os principais desafios da educação brasileira. Se observa, nas diferentes ações voltadas especificamente para EA, relatos de experiências escolares, descrição de projetos e iniciativas, contudo, sem relacionar nenhum desses aspectos aos condicionantes estruturais. A institucionalização e universalização da EA nas escolas dependem, portanto, para além da motivação dos trabalhadores da educação e de educandos, de políticas públicas, participação de diferentes atores sociais e de recursos, sem os quais não se garante sua efetiva incorporação ao currículo e à gestão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACSELRAD, H. **Mercado de Terras e Meio Ambiente em Áreas de Grandes Projetos de Investimentos** – O Caso da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. *Estud. Soc. e Agric.*, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 1, 158-192. 2010.

ACSELRAD, H. Apresentação. In: ZHOURI, A. (Org.). **A Insustentável leveza da Política Ambiental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ACSELRAD, H. Justiça ambiental – ação coletiva e estratégias argumentativas. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J.A. (orgs) **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004.

AGB. **Salinização das águas e do solo no Açú**: crime ambiental e expulsão da terra. GT de Assuntos Agrários – Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seções Rio de Janeiro e Niterói - 11.03.2013.

AGB. **Relatório dos Impactos Socioambientais do Complexo Industrial-Portuário do Açú**. GT de Assuntos Agrários – Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Local Rio- Niterói. Rio de Janeiro, setembro de 2011.

ALIER, J. M. **O Ecologismo dos Pobres**. São Paulo: Contexto, 2007.

AVELINO FILHO, G. **Clientelismo e Política no Brasil**: revisitando velhos problemas. *Novos Estudos* n.º 38, GVPesquisas, FGV: Março, 1994.

BARRETO, N.M.S.; QUINTO JUNIOR, L.P. **A (Re)Produção do espaço capitalista nas áreas de grandes empreendimentos**: uma análise comparativa entre os conflitos socioambientais nos Complexos Portuários do Açú e de Suape. *Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego, Campos dos Goytacazes/RJ*, v. 6 n. 1, p. 57-67, jan. / jun. 2012.

BATISTA, M.S.S. **Políticas Públicas de Educação Ambiental**: A gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró/RN. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2007.

BRANDÃO, C. Desenvolvimento, Territórios e Escalas Espaciais: levar na devida conta as contribuições da economia política e da geografia crítica para construir a abordagem interdisciplinar. In: RIBEIRO, M.T.F. e MILANI, C.R.S. (orgs.). **Compreendendo a complexidade sócioespacial**. 2008.

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA). Brasília: Série Documentos Técnicos, nº 8, 2006.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos estratégicos – SPI. **Estudo da Dimensão Territorial para o Planejamento**: Volumes I, II, III, IV, V, VI e VII, Brasília: MP, 2008.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em: Março 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. acesso em: 21/02/13.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001; Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21/02/13.

BRONZ, D. **Empreendimentos e empreendedores**: formas de gestão, classificações e conflitos a partir do *licenciamento ambiental*, Brasil, século XXI. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

CARNEIRO, S.M.M. **Representações de Educação Ambiental e Meio Ambiente**: diagnóstico na rede escolar pública de Paranaguá. Revista de

Ciências Humanas, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p.235-244, 2002.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, R.R.; QUINTO JUNIOR, L.P.; TERRA, R.P.; PENA, C.F. **Avaliação da sustentabilidade ambiental das comunidades ante as transformações socioambientais oriundas da implantação do Complexo Portuário Industrial do Açu.** Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamego, Campos dos Goytacazes/RJ, v.3, n.2, p. 11-22, jul./dez. 2009

COSTA, M.V. **Infraestrutura: Em Marcha Lenta.** Desenvolvimento, Setembro/outubro de 2009. P. 38-43.

CRUZ, J. L. V. **A retomada do crescimento brasileiro e a reestruturação do espaço regional no Norte do Estado do Rio de Janeiro.** VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.14, n. Especial 1, p. 31-61, 2012.

CRUZ, J. L. V. **Projetos Nacionais, Elites locais e Regionalismo: Desenvolvimento e dinâmica territorial no norte fluminense.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, IPPUR, da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, 2003.

DIAS, G.F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas.** São Paulo: Gaia, 2004.

DIEESE. **Principais Aspectos do Programa de Aceleração do Crescimento.** Nota Técnica, Número 41. Janeiro de 2007.

FALCÃO, H.G. **Conflito, Territorialidades e Mudança: Um Estudo sobre a Dinâmica da Pesca em Atafona – São João da Barra (RJ).** Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal Fluminense. 2013.

FIRJAN. **Decisão Rio – investimentos 2010-2012.** Rio de Janeiro, 2009.

FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Edunicamp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARVEY, D. **Espaço de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.

KAPLAN, L. **Análise Crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a Política de Educação Ambiental no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada a Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.

LAMOSA, R.A.C. **A Educação Ambiental e o Novo Padrão de Sociabilidade do Capital: Um Estudo Nas Escolas de Teresópolis (RJ)**. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada a Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

LAMOSA, R.A.C.; LOUREIRO, C.F.B. **A Educação Ambiental e as Políticas Educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.2, p. 279-292, mai./ago. 2011.

LAYRARGUES, P.P. **A Natureza da Ideologia e a Ideologia da Natureza: elementos para uma sociologia da Educação Ambiental**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – São Paulo. 2003.

LAYRARGUES, P.P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S (ORGS). **Repensar a Educação Ambiental: Um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11- 32.

LAYRARGUES, P.P. Muito Além da Natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. & CASTRO,

R.C. (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LAYRARGUES, P.P. Educação para a Gestão Ambiental: A cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-155.

LAYRARGUES, P.P. O Cinismo da Reciclagem: O Significado Ideológico da Reciclagem da Lata de Alumínio e Suas Implicações Para a Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.C. (Orgs.). **Educação Ambiental: Repensando o Espaço da Cidadania**. Cortez, 2011. p. 185- 226.

LEFF, H. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEHER, R. Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional da América Latina, Plano de Aceleração do Crescimento e a Questão Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B. (org). **A Questão Ambiental no Pensamento Crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 223- 255

LIMA, J.G.S. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental no Rio de Janeiro?** Uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/ANPEd à luz da teorização curricular. Anais da 30ª Reunião da ANPEd: ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu (MG), 2007.

LLX. **Avaliação Ambiental Estratégica do Complexo Industrial e Portuário do Açú**. Volumes I e II, São Paulo, fevereiro de 2009.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004

LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P., CASTRO,

R.S. (orgs.). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-161.

LOUREIRO, C.F.B. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, C.F.B. (org). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 13-68.

LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S. Apresentação. In: **Repensar a Educação Ambiental: Um olhar crítico**. São Paulo; Cortez. 2009a. p. 7-10.

LOUREIRO, C. F. B., BARBOSA, G. L., ZBOROWSKI, M. B. Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P., CASTRO, R.S. (orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 81-118

MARTINS, G.R. **Articulações entre Estado e Capital Privado no Rio de Janeiro: Os Grandes Projetos de Investimento como Modelo de Desenvolvimento**. XIII Simpósio Nacional de Geografia Urbana, UERJ – Rio de Janeiro, 18 a 22 de novembro, 2013.

MELO NETO, F. P. & FROES, C. **Responsabilidade Social & Cidadania Empresarial**. Rio de Janeiro: Qualimark, 1999.

MPF. **Deficiências em estudos de impacto ambiental: síntese de uma experiência**. – Brasília: Ministério Público Federal/ 4ª Câmara de Coordenação e Revisão; Escola Superior do Ministério Público da União, 2004.

PAIVA, S.C.F. & PAIVA, C.C. **Planejamento Territorial e Investimento em Infraestrutura no Brasil: Uma Discussão sobre as ações do PAC e as Diretrizes do Estudo da Dimensão Territorial**. Pluris, Universidade do Algarve Faro: Portugal, 2010.

PAOLI, M. C. Empresas e Responsabilidade Social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, B. S. (org.). **Democratizar a democracia: os**

caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

PEREIRA, A.L.X.B. **O Complexo Logístico Industrial Portuário do Açúcar (CLIPA) e os desafios Socioeducacionais para o Município de São João da Barra**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, UENF. 2013.

PIQUET, R.; SERRA, R. (org.) **Petróleo e Região no Brasil: o desafio da abundância**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

PESSANHA, R.M.; FILHO, H.G. **Complexo logístico Industrial Porto do Açúcar – Impactos do Toque de Midas**. I Seminário de desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Agosto de 2012.

POCHMANN, M. **O Mercado de trabalho reproduz as desigualdades: Entrevista com Marcio Pochmann**. Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais da Universidade federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ladem/2014/03/10/o-mercado-de-trabalho-reproduz-a-desigualdade-entrevista-com-marcio-pochmann/>. Acesso em: Junho/2014.

RDH. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2005. Cooperação internacional numa encruzilhada: ajuda, comercio e segurança num mundo desigual**. Lisboa, 2005.

RIOS, N.T. **Educação Ambiental em escolas próximas ao polo industrial de Campos Elísios: A influência do contexto industrial e do risco**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro. 2011.

RIBEIRO, R. **Desafios ao desenvolvimento regional do Norte Fluminense**. 2010. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, R.C.R.S; CARVALHO, A.M. Formação Econômica da Região Norte Fluminense. In: PESSANHA, R.M. & NETO, R.S. (org). **Economia e Desenvolvimento no Norte Fluminense: da cana-de-açúcar aos royalties do petróleo.** Campos dos Goytacazes, RJ: WTC Editora, 2004.

SILVA, A.T.R. **Educação Ambiental na Sociedade de Risco.** III Encontro da ANPPAS, Brasília-DF. 23 a 26 de maio de 2006.

SOFFIATI NETO, A.A. & CRUZ, J.L.V. **Bases históricas da economia regional e do regionalismo no Norte Fluminense.** Campos dos Goytacazes/RJ, Mimeo. 1997.

SORRENTINO, M.; MENDONÇA, R.T.P.; JUNIOR, L.A.F. **Educação Ambiental como Política Pública.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai./ago. 2005.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. (Orgs.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TOVAR, A.C.A. ; FERREIRA, G.C.M. **A Infra-Estrutura Portuária Brasileira: O Modelo Atual e Perspectivas para seu Desenvolvimento Sustentado.** Revista do BNDES, Rio de Janeiro, v. 13, n. 25, p. 209-230, jun. 2006.

VAINER, C. B.; ARAÚJO, F. G. B. **Grandes projetos hidrelétricos e desenvolvimento regional.** Rio de Janeiro: CEDI, 1992.

VEIGA, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: O percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. Introdução. In: ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. (org.). **Desenvolvimento e Conflitos Ambientais: Um Novo Campo de Investigação.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ANEXOS

ANEXO I: Questionário Aplicado:

Questionário Gestor da EA

- 1- Escola: _____
- 2- Nome do Respondente: _____
- 3- Tempo que atua na escola: _____
- 4- Cargo do (a) respondente:
 - 4.1 () Diretor(a)
 - 4.2 () Vice-diretor(a)
 - 4.3 () Orientador (a) pedagógico(a)
 - 4.4 () Professor (a)
 - 4.5 () Outro: _____

Nota: Se responder o item 4.4, responda também a questão 5. Qualquer outro item, ir para a questão 6.

- 5- Indicar que matérias leciona:

5.1 () Matemática	5.5 () Língua Estrangeira
5.2 () Geografia	5.6 () Educação Artística
5.3 () Língua Portuguesa	5.7 () História
5.4 () Ciências Naturais	5.8 () Educação Física
	5.9 () Outras: _____

6- Para você: O que significa Educação Ambiental?

7- Para você: O que significa Sustentabilidade?

8- A escola desenvolve atividades voltadas para a promoção da EA?

- | | |
|-------------------------|---|
| 8.1 () Sim sempre | 8.2 () Nunca desenvolveu |
| 8.2 () Esporadicamente | 8.3 () Já desenvolveu, mas não desenvolve atualmente |

9- Tempo que a escola desenvolve EA:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 9.1 () Menos de 1 ano | 9.4 () De 7 a 9 anos |
| 9.2 () De 1 a 3 anos | 9.5 () De 9 a 10 anos |
| 9.3 () De 3 a 7 anos | 9.6 () Mais de 10 anos |

10- A escola começou a trabalhar com EA estimulada por (Pode Marcar mais de uma opção):

- 10.1 () Conferência Nacional Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente
- 10.2 () Diretriz da Secretaria Estadual de Educação
- 10.3 () Diretriz da Secretaria Municipal de Educação
- 10.4 () Iniciativa de um professor ou um grupo de professores
- 10.5 () Interesse dos alunos
- 10.6 () Notícias vinculadas na mídia (TV, jornal).
- 10.7 () Parâmetros em ação: PCNs de meio ambiente.
- 10.8 () Políticas e programas Nacional de EA
- 10.9 () Políticas e programas Estadual de EA
- 10.10 () Problema ambiental na comunidade
- 10.11 () Projeto(s) de empresa(s) privada(s). Quais: _____
- 10.12 () Projeto de ONG. Quais: _____
- 10.13 () Outros. Especifique _____

11- Marque de 1 a 3, em ordem de importância, os três principais objetivos atualmente da EA na escola:

- 11.1 () Intervir na comunidade
- 11.2 () Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania
- 11.3 () Envolver e motivar os alunos para os estudos
- 11.4 () Possibilitar um melhor desenvolvimento de determinadas áreas/disciplinas
- 11.5 () Atender a demanda de governo
- 11.6 () Sensibilizar para o convívio com a natureza
- 11.7 () Promover o desenvolvimento sustentável
- 11.8 () Ensinar para a preservação dos recursos naturais
- 11.9 () Promover valores de solidariedade e zelo planetário
- 11.10 () Dialogar para construção de sociedades sustentáveis
- 11.11 () Possibilitar uma compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental
- 11.12 () Situar historicamente a questão socioambiental
- 11.13 () Conhecer os ecossistemas

12- A EA é desenvolvida na escola por meio de:

- 12.1 () Disciplina Especial (ir para as questões 17, 18 e 19)
- 12.2 () Projetos (ir para as questões 14, 15, 16 e 17 e ir para questão 20)
- 12.3 () Inserção da Temática em Disciplinas Específicas. (Responder à questão 13 e ir para a questão 20)
- 12.4 () Tema Transversal
- 12.5 () Inserção no Projeto Político-Pedagógico da Escola.
- 12.6 () Datas e Eventos Significativos.
- 12.7 () Atividades Comunitárias.

OBS: A- Se responder a qualquer um dos outros itens, ir para a questão 20.

B- Pode haver mais de uma resposta.

13- No caso de a EA ser desenvolvida por meio de inserção da temática em disciplinas específicas, indicar quais são estas disciplinas:

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 13.1 () Matemática | 13.5 () Língua Estrangeira |
| 13.2 () Geografia | 13.6 () Educação Artística |
| 13.3 () Língua Portuguesa | 13.7 () História |
| 13.4 () Ciências Naturais | 13.8 () Educação Física |

14- A iniciativa da realização de projetos de EA da escola parte de:

	Sim	Não	Eventualmente
14.1 Apenas um professor	()	()	()
14.2 Grupos de professores	()	()	()
14.3 Equipe da direção (diretor e coordenador pedagógico)	()	()	()
14.4 Funcionários (merendeiras, jardineiro etc.)	()	()	()
14.5 Alunos	()	()	()
14.6 ONG	()	()	()
14.7 Comunidade	()	()	()
14.8 Empresas Privadas	()	()	()
14.9 Universidades	()	()	()
14.10 Secretarias Municipais	()	()	()
14.10 Outros: Especifique_____			

15- Os projetos de EA são realizados das seguintes maneiras:

	Sim	Não	Eventualmente
15.1 A partir de uma única disciplina do currículo	()	()	()
15.2 A partir da integração entre duas ou mais disciplinas	()	()	()
15.3 De modo integrado ao PPP	()	()	()
15.4 A partir de questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares	()	()	()
15.5 Por meio da atuação conjunta entre professores, alunos e comunidade	()	()	()
15.6 Sob o enfoque dirigido à solução de problemas locais	()	()	()
15.7 Escolha de um tema gerador para ser trabalhado em diversas disciplinas	()	()	()

16- Os projetos de EA envolvem os seguintes atores:

	Sim	Não	Eventualmente
16.1 Apenas um professor	()	()	()
16.2 Grupos de professores	()	()	()
16.3 Equipe da direção (diretor e coordenador pedagógico)	()	()	()
16.4 Funcionários (merendeiras, jardineiro etc.)	()	()	()

- | | | | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16.5 Alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.6 ONG | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.7 Comunidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.8 Empresas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.9 Universidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.10 Secretarias Municipais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.10 Outros: Especifique _____ | | | |

17- Numerar, em ordem de prioridade (do maior para o menor), os cinco principais temas tratados nos projetos de EA ou na disciplina especial que são desenvolvidos na sua escola:

OBS: A ordem de valor compreende a escala decrescente de 1 (maior prioridade) a 5 (menor prioridade)

- | | |
|---|---|
| 17.1 () Água | 17.9 () Hortas e pomares |
| 17.2 () Poluição e saneamento básico | 17.10 () Problemas urbanos |
| 17.3 () Arte-educação com sucata | 17.11 () Práticas agrícolas |
| 17.4 () Problemas rurais | 17.12 () Biomas |
| 17.5 () Lixo e reciclagem | 17.13 () Culturas e saberes tradicionais e populares |
| 17.6 () Saúde e nutrição | 17.14 () Plantio de árvores |
| 17.7 () Diversidade social e biológica | 17.15 () Outras. Quais _____ |
| 17.8 () Plantas, animais | |

18- A disciplina especial de EA envolve:

- | | Sim | Não | Eventualmente |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18.1 Enfoque dirigido a projetos e solução de problemas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.2 Articulações entre elementos teóricos e práticos da discussão ambiental | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.3 Atividades de campo, estudos do meio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.4 Vínculo das questões socioambientais com os conteúdos formais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.5 Conteúdos mais aproximados de disciplinas como a Biologia e a Geografia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.6 Reflexão sobre a participação dos diversos segmentos envolvidos na problemática socioambiental (ex: estado, mov. sociais, ONG, empresas etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.7 Outros. Quais _____ | | | |

19- Indique a carga horária da disciplina especial na grade curricular:

- 19.1 () 1 hora/aula semanal
 19.2 () 2 horas/aula semanais
 19.3 () 4 horas/aula semanais
 19.4 () Mais de 4 horas/ aula semanais

20- Quais atores participam da gestão da EA na escola:

Avaliação	Planejamento	Tomada de Decisão	Execução
-----------	--------------	-------------------	----------

20.1 Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.2 Funcionários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.3 Equipe da direção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.4 Alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.5 ONG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.6 Comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.7 Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.8 Empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.9 Secretárias Municipais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21- Os professores da escola fizeram/fazem alguma formação/capacitação em EA? Onde?

22- A escola atua na formação continuada do professor em EA com:

	Sim	Às vezes	Não
22.1 Liberação de carga horária para EA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.2 Ajuda de custo para EA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.3 Aquisição e distribuição de material didá- tico-pedagógico sobre EA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.4 Acesso a informações em EA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.5 Promoção de grupos de estudos na unidade escolar (hora/atividade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.6 Participação de congressos, seminários, oficinas, (fóruns etc.) sobre EA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.7 Educação a distância sobre EA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.8 Liberando para cursos de extensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.9 Liberando para pós-graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.10 Incentivo à qualificação dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.11 Outras. Especifique _____			

23- A escola faz alguma integração com a comunidade nas iniciativas de EA?

8.1 Sim sempre

8.2 Não

8.2 Esporadicamente 8.3 Já fez, mas não

desenvolve atualmente

24- A interação comunidade-escola nas atividades de EA se dá por meio de:

	Sim	Às vezes	Não
24.1 Participação em eventos dentro da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.2 Parceria no desenvolvimento das ações de Educação Ambiental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.3 Palestras de sensibilização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.4 Participação na agenda pública (Conferências, Conselhos, Comitês etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.5 Realizando atividades na comunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.6 Outros. Quais? _____			

25- Quais fatores estão contribuindo para a inserção da Educação Ambiental na escola?

	Contribui muito	Contribui um pouco	Não contribui	Não Tem
A presença de professores qualificados com formação superior e especializados				
Professores idealistas que atuam como lideranças				
Participação ativa da comunidade nos projetos de intervenção				
Utilização de materiais pedagógicos inovadores e com maior fundamentação teórica				
Formação continuada de professores				
Biblioteca bem equipada				
Livros, jornais e revistas específicas.				
Uso da internet				
Conhecimento de políticas públicas nacionais e internacionais sobre Meio Ambiente, como: Política Nacional de EA, Protocolos, Tratados e Convenções				
Apoio de Empresas e ONGs				
Incentivo das Secretarias Municipais				

26- Quais são as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da EA na escola?

27- É possível perceber mudanças na escola em decorrência da inserção da Educação Ambiental? Quais são estas mudanças?

28- A inserção da EA na Escola leva em consideração o perfil socioambiental da comunidade do entorno? De que forma?

29- É possível perceber mudanças no cotidiano da comunidade em decorrência da inserção da Educação Ambiental na escola? Quais são estas mudanças?

30- Na Escola trabalha-se questões pertinentes aos impactos sofridos nos últimos anos pela instalação de grandes empreendimentos na região? Como?

31- As instalações de grandes empreendimentos no município modificaram a gestão da EA na escola? De que forma?

32- Como você vê e/ou planeja a EA na sua escola nos próximos cinco anos?

33- Na sua opinião as instalações dos grandes empreendimentos pode acarretar diferenças nas projeções futuras quanto a EA na escola? De que forma você enxerga isso?

34- O que é necessário saber em termos de EA na sua escola que não foi contemplado no questionário nem na nossa conversa?

ANEXO II: Entrevista Aplicada:

ENTREVISTA COM PROFESSORES

Escola: _____

Nome: _____

Disciplina que leciona: _____

Formação: _____

Tempo que atua na escola: _____

- 1- Em sua Opinião: O que significa Educação Ambiental?
- 2- Em sua Opinião: O que significa Sustentabilidade?
- 3- Em sua disciplina você consegue/ ou já conseguiu trabalhar a Educação Ambiental? (No caso de resposta negativa pular para a questão 7)
- 4- Quais objetivos desta inserção da Educação Ambiental na sua disciplina?
- 5- Qual o principal motivo que te levou a desenvolver atividades voltadas para a EA?
- 6- Como seus alunos reagem/reagiram a estas atividades?
- 7- Você passou por algum processo de capacitação (curso) em Educação Ambiental? (No caso de resposta negativa pular para a questão 10)

() SIM () Não
- 8- Onde foi realizado? Quando foi realizado?
- 9- Quem te incentivou a realizar este curso?
- 10- As instalações de grandes empreendimentos no município modificaram a gestão da EA na escola? De que forma?
- 11- Em sua opinião, quais as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da EA na sua escola?
- 12- Como você definiria a EA desenvolvida na sua escola?
- 13- Em sua opinião, de que forma a Educação Ambiental deveria ser trabalhada dentro das escolas?
- 14- Desejas comentar algo mais sobre a EA que não foi contemplado nesta nossa conversa?

ANEXO III: Campanha da Comissão Pastoral da Terra: CAMPANHA NACIONAL CONTRA A DESERTIFICAÇÃO DA PLANÍCIE GOYTACÁ!

Apoiada por organizações e movimentos sociais nacionais e internacionais (Via Campesina, Movimento de Pequenos Agricultores; Pão para o Mundo, Mãos Unidas, ASPRIM, Associação dos Geógrafos Brasileiros, Instituto Visão Social e pesquisadores de várias universidades como a UENF, UFF e IFF) a Comissão Pastoral da Terra vem a público denunciar o desastre socioambiental que as obras do Complexo industrial e portuário do Açú, empreendimento do bilionário Eike Batista, estão produzindo na região Norte do Estado do Rio de Janeiro.

Primeiramente, definiremos nossa posição quanto à divergência do “mega projeto”. Nossa posição se assenta na experiência de conviver com agricultores da região - inseridos em um contexto da agricultura familiar e da pesca artesanal há mais três séculos. Esta convivência reforça nossa opção de apoio à agricultura camponesa em oposição à mineração, que sustenta o projeto em curso. Ao contrário da agricultura, que devolve o que o homem extrai da terra, o processo de mineração é destrutivo, ou seja, o que se tira da pedreira ou da mina não pode ser substituído. A mineração é inconcebível sem o refugo. A mineração, portanto, “apresenta a própria imagem da descontinuidade humana, presente hoje e desaparecida amanhã, ora fervilhante de ganhos, ora exaurida e vazia... A crônica da mineração é um túmulo de veios de poços repudiados e abandonados”. (MUMFORD, Lewis, 1961: 450-1).

Para escoar o minério está em andamento, no Açú, a construção de um estaleiro para navios de grande porte, que saliniza a região: sal que provém da areia retirada do mar e depositada na restinga, bem como da abertura do canal para o estaleiro. Devido ao excesso de sal, a água dos canais, das lagoas e do subsolo está se tornando imprópria para a economia pesqueira e agropecuária, bem como para uso humano^[1], criando uma região desertificada.

O INEA, órgão do Estado responsável pela licença ambiental, está sendo investigado, através dos Ministérios Públicos estadual/RJ e Federal sobre irregularidades nas licenças ambientais do projeto.

A implantação do projeto descarta 1.500 famílias que têm suas raízes fincadas naquelas terras há gerações, que resistiram às adversidades do campo brasileiro e protagonizaram toda uma história de vida nas areias fertilizadas por elas mesmas, através de seu trabalho. A forte relação e dependência dessas pessoas com os recursos naturais disponíveis no ambiente, sem os quais não há condições de permanência e de vida em comunidade, sinalizam evidências concretas de pertencimento, sobretudo para os agricultores, que mantêm toda uma história de relações com o lugar, a memória vivida e sentimentos afetivos e morais com suas terras.

A CPT convoca a sociedade a apoiar esses camponeses Bem Aventurados, “o sal da terra” na resistência a Eike Batista, nova representação de Abimaleque (pai do rei), personagem bíblico citado no livro dos juízes que, desejando arruinar a cidade de Siquém, semeia sal tornando a terra estéril e infrutífera (Jz 9:45) e, fiel à memória subversiva do evangelho, da vida e da esperança, contribua para que a região do Açú permaneça uma terra onde jorra leite e mel (Nu 13:27), abacaxis, maxixes, amescas...

Campos dos Goytacazes, 30 de dezembro de 2012.

Comissão Pastoral da Terra (CPT)
Coordenação Regional RJ/ES

^[1] A água distribuída pela Prefeitura Municipal de São João da Barra, que abraçou integralmente o projeto, para os moradores da região apresenta uma condutividade entre 540 a 700 uS/cm. A água potável para consumo humano deve variar entre 60 a 145 uS/cm e a água para irrigação até 300 uS/cm.

ANEXO IV: FOTOGRAFIAS.

FOTO 1: Placa nas Áreas Desapropriadas para a Empresa Construtora do CLIPA.



Foto: Felipe Amaral de Vasconcellos.

FOTO 2: Escombros das Desapropriações à Beira da Estrada de Campo da Praia.



Foto: Felipe Amaral de Vasconcellos.

FOTO 3: Placa do Projeto “Ligado no Ambiente” presente na frente das escolas.



Foto: Felipe Amaral de Vasconcellos

FOTO 4: “Brinquedoteca Ecomóvel” das escolas doado pelo Projeto “Ligado no Ambiente”.



Foto: Felipe Amaral de Vasconcelos.

FOTO 5: Mercado Sustentável, presente na “Brinquedoteca Ecomóvel”.



Foto: Felipe Amaral de Vasconcellos.

FOTO 6: Banco Imobiliário Sustentável, presente na “Brinquedoteca Ecomóvel”.



Foto: Felipe Amaral de Vasconcellos