

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDO BOMFIM MARIANA

Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?

São Paulo

2008

FERNANDO BOMFIM MARIANA

Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de doutor em Educação.

Área: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

SÃO PAULO

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

COMISSÃO EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida filha e amiga Ynaê, e também a todas as pessoas que acreditam nas futuras caminhadas da existência humana nesta fabulosa Terra.

AGRADECIMENTOS

Durante o período desta pesquisa conheci pessoas maravilhosas. Fui surpreendido e acompanhado por sensíveis demonstrações de carinho e solidariedade. Gostaria de ultrapassar o tempo e o espaço, e subverter minha própria memória para nomeá-las sem nenhuma exceção. Mas esse meu desejo é sonho: discorrer sobre as intensas experiências que todas essas pessoas me proporcionaram no convívio pessoal, na inspiração e nos momentos de trabalho. Prefiro acreditar que cada uma delas compreende sua contribuição, e que seguiremos juntos na luta infinita pela vida e pela liberdade. Gostaria apenas de indicar alguns territórios aonde encontrei plenas condições de vivenciar esses mágicos encontros e desenvolver esta pesquisa: em São Paulo, no centro da cidade e no bairro do Butantã; em Águas de Lindóia; na Baixada Santista, principalmente em Santos e agora em Bertioga; e também nos trabalhos de campo realizados no exterior (Argentina, Portugal e Rússia). E, é claro, no Oceano Atlântico, as águas infinitas de nossos destinos.

Agradecimentos à Cristina pelo auxílio nas leituras e pelas trilhas que percorremos juntos durante esse tempo – trilhas que certamente ultrapassaram as palavras de qualquer texto, e que encontraram sentido no companheirismo, na compreensão e nas diversas formas do amor.

Agradecimentos a todos os colegas de trabalho da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Agradecimentos à minha orientadora Lúcia Bruno, cuja postura profissional entrelaçada com amizade me possibilitou desenvolver a pesquisa com seriedade e felicidade.

Agradecimentos ao meu co-orientador em Portugal, José Maria Carvalho Ferreira, cuja defesa radical da vida e dos sonhos fortaleceram os propósitos deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de estudos para o Estágio de Doutorando no Exterior.

SUMÁRIO

RESUMO.....	página 08
ABSTRACT.....	página 09
INTRODUÇÃO.....	página 10
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO, ECOLOGIA E TRANSNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL.....	página 21
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INTEGRAL E ECOLOGIA SOCIAL	
1. Antecedentes.....	página 77
2. Atualidade.....	página 93
3. Educação na Escola da Ponte.....	página 111
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO, ECOLOGIA E AUTONOMIA SOCIAL....	página 157
BIBLIOGRAFIA BÁSICA.....	página 171
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	página 177

RESUMO

MARIANA, F. B. **Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?** 2008. 90 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

A partir da perspectiva do fortalecimento da autonomia social dos diversos povos da Humanidade em relação ao Estado e às grandes corporações financeiras, a pesquisa aborda a atualidade dos conceitos e das práticas da educação integral e da ecologia social. Por um lado, procuro analisar criticamente a incorporação das ciências da educação e da ecologia no processo de transnacionalização do capital. Pelo outro lado, enfatizo as possibilidades de práticas de educação e ecologia na construção de relações sociais voltadas para as habilidades de auto-governo de comunidades e populações tradicionais. Assim, apresento alguns dos antecedentes históricos da educação integral e da ecologia social, e em seguida ressalto experiências inovadoras atuais nessas áreas do conhecimento. Durante este trabalho, destaco a experiência da Escola da Ponte, em Portugal. Finalmente, procuro estabelecer relações entre as novas formas de preconceito social e a visão “urbanocêntrica” de desenvolvimento humano, e alguns dos impactos sócio-ambientais e genocídios culturais contemporâneos sofridos pelas pessoas que não concordam com este caminho de existência humana.

Palavras-chave: educação integral; ecologia social; autonomia; capital transnacional.

ABSTRACT

MARIANA,. F. B. **Education and Ecology: practices of social autonomy or new discourses for the transnationalization of the capital?** 2008. 90f.

Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Under the perspective of strengthening of the social autonomy of the various peoples of humanity in relation to the State and to the financial corporations, the research is about the actuality of the concepts and the practices of the integral education and the social ecology. On one hand, I intend to analyse in a critical way the incorporation of the sciences of education and ecology in the movements of transnationalization of the capital. On the other hand, I emphasize the possibilities of the practices of education and ecology in the building up of social relation towards the self-government habilities of the communities and traditional peoples. So, I introduce some of the historical antecedents of the integral education and the social ecology, and therefore resilience some of the actual innovate experiences in these fields. During this work, I highlight the school experience at the Escola da Ponte, Portugal. Finally, I intend to establish relations between the newest forms of social prejudice and the vision of the human development urbancentric, and some of the social ambiental impacts and contemporaneous cultural genocides suffered by the people that do not agree with that way of human existence.

Keywords: integral education; social ecology; autonomy; transnational capital.

INTRODUÇÃO

A diversidade de comunidades, populações e sociedades em que o ser humano pode se organizar nos revela inúmeras possibilidades das formas de sociabilidade encontradas durante a História. A partir do processo de transnacionalização do capital, observamos profundas remodelações estruturais do Estado frente às populações e comunidades das diversas sociedades humanas. Se à expansão das atividades do Estado contrapomos, neste estudo, a expansão de sociedades livres e autônomas em relação ao Estado, uma abordagem preliminar dessa questão nos clarificará os raciocínios que incluem as áreas da educação e da ecologia na lógica de tal processo.

O Estado enquanto instituição reguladora do cotidiano de populações e comunidades tradicionais nunca se apresentou de maneira uniforme. Seus dispositivos de controle e inserção social sempre obedeceram aos critérios específicos das esferas de decisão política, das possibilidades de aumento da produtividade capitalista, e do efetivo controle social da sociedade de massas. Se para o sucesso do projeto capitalista seus representantes e simpatizantes procuram estender as malhas da lógica da mercadoria até mesmo aos mais recônditos lugares, por outro lado sua configuração social violenta, destrutiva e insustentável está cada vez mais evidenciada na atualidade, colocando em risco a legitimidade globalizada desse sistema.

Nessa perspectiva, a globalização não é mais do que uma marca registrada, uma estratégia de marketing político do processo de transnacionalização do capital, ou ainda, uma palavra que sintetiza uma espécie de logomarca para uma nova perspectiva de atuação nesta fase do capitalismo. É a fase da apropriação generalizada dos recursos naturais para a manutenção do funcionamento do sistema, e por isso reconfigura os moldes da colonização dos territórios que resguardam certa autonomia social e, ao mesmo tempo, recursos naturais fundamentais para o incremento do capitalismo. A principal estratégia prática da colonização é a urbanização. As cidades são os centros nervosos do sistema capitalista, o espaço controlado por excelência pelos mecanismos mundializados de controle social e produtividade. As grandes cidades, metrópoles e megalópoles, por sua vez, crescem até onde for aplicável os mecanismos de controle social e na medida em que for rentável o sistema de exploração dos trabalhadores.

O atual processo de transnacionalização do capital é operacionalizado através das ações de seus representantes, gerentes e gestores – administradores do sistema estabelecido que atuam em grandes corporações financeiras, Estados Nacionais, sindicatos, partidos políticos, e outras instituições cuja especialização da gestão impede o aflorar da igualdade de direitos entre os seres humanos.

Os campos de ação desses administradores do capital independem cada vez mais das formas jurídicas dos meios de produção e das localizações das unidades de produção que integram suas cadeias produtivas. Hoje, estes campos de ação englobam empreendimentos privados ou estatais, do Hemisfério Norte ao Hemisfério Sul. Além disso, as relações políticas entre gestores de Estados Nacionais e das grandes corporações financeiras fundem-se e entrelaçam-se cada vez mais, a partir das demandas do mercado financeiro internacional – este estruturado em organismos e instituições globalizadas. Suas habilidades consistem em maximizar o lucro através das mais complexas maneiras requeridas pelos jogos de interesses para a expansão do capital: repensam inovações para as condições gerais de produção capitalista, apropriando-se de recursos naturais e procurando cooptar as lideranças de movimentos sociais, de associações de bairro e de outros coletivos populares para o sucesso dos empreendimentos. Estou convencido de que o papel político dos gestores é crucial para evitar o desmoronamento do sistema capitalista, que demonstra dia-a-dia sua insustentabilidade sócio-ambiental. No contexto histórico contemporâneo, observamos não apenas os inúmeros desequilíbrios ambientais latentes (tais como a destruição da camada de ozônio, mudança climática, esgotamento dos solos, destruição da biodiversidade, proliferação da produção de resíduos tóxicos, etc.), mas também o aumento da concentração de renda, do poder político, da desigualdade social e da violência generalizada: esta situação social gera uma *sociedade alienada* sancionada e controlada por *indivíduos psiquicamente insanos*, e é pré-condição para Estados policiais e para a circulação de idéias e práticas preconceituosas e autoritárias, fomentando a crueldade humana, por um lado, e destruindo e esgotando o bioma do planeta Terra, por outro.

Para elucidar devidamente os termos “sociedade alienada” e “indivíduos psiquicamente insanos” recorro inicialmente à conceitualização dos termos “autonomia” e “alienação”. Segundo um dos mais importantes autores da filosofia da autonomia, Cornelius Castoriadis, a elucidação do termo “autonomia” nos remete a examiná-lo no

plano do indivíduo e no plano coletivo¹. Castoriadis utiliza, como base fundamental para sua análise da autonomia a propósito do indivíduo, a prerrogativa da psicanálise freudiana “Wo Es war, soll Ich warden” (“Onde era o Id, será o Ego”), onde Ego seria correspondente ao consciente, enquanto Id representando a esfera inconsciente. Assim,

Ego, consciência e vontade, deve tomar o lugar das forças obscuras, que, “em mim”, dominam, agem por mim. (...) Essas forças não são simplesmente (...) as puras pulsões, libido ou pulsão de morte; são sua interminável, fantasiosa, e fantástica alquimia, são também, e sobretudo, as forças de formação e de repressão inconscientes, o Superego e o Eu inconsciente. (...) O Ego deve tomar o lugar do Id – isso não pode significar nem a supressão das pulsões, nem a eliminação ou a reabsorção do inconsciente. Trata-se de tomar seu lugar na qualidade de instância de decisão. A autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente. (CASTORIADIS, 1982, p. 123)

Seguindo tal lógica, conclui que em oposição à autonomia, a legislação ou a regulação por si mesmo, surge então a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro.

Em que sentido podemos dizer que a regulação pelo inconsciente é a lei do outro? De qual outro? De um outro literal, não de um “outro Eu” desconhecido, mas de um outro *em mim*. Como diz Jacques Lacan, “O inconsciente é o discurso do Outro”; é em grande parte, o depósito dos desígnios, dos desejos, dos investimentos, das exigências, das expectativas – significações de que o indivíduo foi objeto, desde sua concepção, e mesmo antes, por parte dos que o engendraram e criaram. A autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim. Esta elucidação indica de imediato a dimensão *social* do problema. (...) O essencial da heteronomia – ou da alienação, no sentido mais amplo do termo – no nível individual, é o domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a

¹ Ver o item 3 “Autonomia e alienação” do segundo capítulo de *A instituição imaginária da sociedade*.

realidade quanto seu desejo. (...) O *Id*, nesta máxima de Freud, deve pois ser compreendido como significando essencialmente esta função do inconsciente que investe de realidade o imaginário, autonomiza-o conferindo-lhe poder de decisão. (...) É pois lá onde estava essa função do inconsciente, e o discurso do Outro que fornece seu alimento, que o Ego deve advir. Isso significa que meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro. (CASTORIADIS, 1982, p. 123)

Nesse sentido, a autonomia no plano do indivíduo rejeita o discurso do outro, não em seu conteúdo, mas enquanto discurso heterônomo. Ao emergir na esfera consciente a origem e o sentido do discurso do outro, meu discurso reafirma-o ou nega-o, não importa, mas institui com conhecimento de causa uma

outra relação entre consciente e inconsciente, entre lucidez e função imaginária, em uma outra atitude do sujeito relativamente a si mesmo, em uma modificação profunda da mistura atividade-passividade, do signo sob o qual esta se efetua, do respectivo lugar dos dois elementos que a compõem. (...) A autonomia não é pois a elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é a instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. (CASTORIADIS, 1982, p. 126)

Dessa maneira, a reflexão acerca da autonomia no plano do indivíduo remete a análise, necessariamente, ao plano coletivo, pois

se a autonomia é essa relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade e como ipseidade do sujeito – então a autonomia só é concebível, já filosoficamente, como um problema e uma relação social. (...). (CASTORIADIS, 1982, p. 130)

A questão central da autonomia, abordada a partir dessas caracterizações, identifica-se diretamente com

O problema da relação do sujeito e do outro – ou dos outros (...) como constitutivos do sujeito, de seu problema e da sua possível solução, lembra o que afinal era certo desde o início para quem não está mistificado pela ideologia de uma certa filosofia; a saber, que a existência humana é uma existência de muitos e que tudo que é dito fora desse pressuposto (...) é sem sentido. Mas esta existência de muitos, que se apresenta assim como inter-subjetividade prolongada, não permanece, e a bem dizer não é, desde sua origem, simples inter-subjetividade. Ela é existência social e histórica e é essa para nós a dimensão essencial do problema. A inter-subjetividade é, de certo modo, a material da qual é feita o social, mas esta material só existe como parte e momento desse social que ela compõe e que também pressupõe. (CASTORIADIS, 1982, p. 130)

Para clarificar a dimensão social-histórica estabelecida pela questão da autonomia, o autor sintetiza que o “social-histórico (...) é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo”. Saliento aqui a importância desta definição da dimensão social-histórica da autonomia, pois embasará a relação de reciprocidade entre a *praxis* da educação integral e da ecologia social, conforme veremos neste estudo.

Mas gostaria de retomar um dos primeiros enunciados desta introdução, que desencadeou esta análise inicial da autonomia nos planos do indivíduo e do coletivo: vivemos hoje em uma sociedade alienada sancionada e controlada por indivíduos psicologicamente insanos. Ou seja, uma sociedade heterônoma legitimada por ações de indivíduos que “não agem sobre si mesmos”, e que assim permitem a absorção da esfera consciente pelo discurso do outro: a insanidade, nesse sentido, representa a ausência de vontade própria desses indivíduos insanos, ou melhor, a dominação do Ego pela dimensão imaginária da psique humana na qualidade de instância de decisão. Não objetivo aprofundar a análise sobre as origens da insanidade do ser humano, no entanto sublinho aqui o conceito amplo e geral que utilizarei de *sanidade*, seja a definição formulada por J. Forbes, em que

A sanidade ou a sã normalidade, entre os seres humanos e outros seres vivos, implica, como já referi, o respeito por outras formas de vida e pelos demais indivíduos. Penso que era este o modo como outrora as pessoas viviam – e como deveriam continuar a viver.(FORBES, 1998, p. 44)

Em sua essência, essa definição de sanidade vincula-se ao respeito radical pela vida. Na citação acima, o autor refere-se ao seu estudo dos povos nativos americanos, para quem

a ecologia e a sensibilização ambiental nasceram (...) como uma parte de sua religião, a qual, por sua vez, era um modo de existência que incluía um respeito profundo pelo caráter sagrado de todas as coisas vivas. (FORBES, 1998, p. 41)

Acontece que a vida está em risco por causa do desenvolvimento e da expansão do sistema capitalista: é, sem dúvida, uma crise sem precedentes na história da Humanidade, e digo isso porque nunca houve em tempos passados algo similar. Assistimos ao desequilíbrio entre uma sociedade de massas degradada pela instituição da divisão social do trabalho (e pela impossibilidade de condições dignas de vida para bilhões de seres humanos miseráveis²) e uma elite política e financeira que se aproveita dos benefícios desse sistema de exploração, esbanjando e desperdiçando os recursos naturais disponíveis para a reprodução de nossa espécie. Além disso, devemos considerar o atual desrespeito generalizado por outras formas de vida: a redução da variedade de espécies animais e vegetais, ou mesmo suas permanentes ameaças de extinção, são reflexos de um determinado projeto de civilização – ilegítimo, incoerente, inconsistente e desumano – fundado em renovadas formas de colonização, de conquista e de expansão.

Esse é o horizonte sombrio da transnacionalização do capital. É uma das características para a operacionalização de tal processo, que procuro aqui analisar

² Segundo DURÁN (2006, p.8), já estima-se mais de um bilhão de pessoas vivendo em subúrbios gigantescos nos países periféricos aos grandes centros financeiros. Em geral, as condições de vida nesses bolsões de miséria não encontram qualquer resguardo contra o desemprego e ausência de uma renda mínima, contra a violência policial do Estado, contra as novas epidemias nascidas nas grandes cidades, contra as dificuldades de transporte e deslocamento, contra a usura institucional praticada pelos preços abusivos das taxas de água,

criticamente, é a apropriação dos temas da ecologia e da educação para encobrir os atuais crimes sócio-ambientais em curso no planeta.

Por outro lado, ressalto e reafirmo a contribuição possível das áreas de conhecimento científico da educação e da ecologia para alavancar outros projetos de sociedade, antagônicos ao capitalismo globalizado. No caso específico deste estudo, a contribuição da área da educação está compreendida como *educação integral*, uma concepção de educação que procura desenvolver, ao máximo possível, todas as potencialidades do ser humano. E no caso da ecologia, o estudo foca os conceitos e as práticas da *ecologia social*, ou seja, uma compreensão da indissociabilidade do ser humano e da natureza e, ao mesmo tempo, da indissociabilidade da relação das temáticas ambientais e das estruturas de poder instituídas no seio de nossa sociedade. Ambas abordadas a partir da contribuição desta pesquisa em torno do desenvolvimento das possibilidades reais de efetivação da dimensão social-histórica da autonomia.

* * *

A ecologia social e a educação integral são compreendidas, neste estudo, a partir dos inúmeros pontos de conflito advindos das relações entre as classes sociais e suas interações com o meio ambiente. A pesquisa que venho realizando encontra suas bases filosóficas na crítica da divisão social do trabalho e na busca de práticas pedagógicas voltadas para a recuperação das habilidades de auto-governo.

Não é novidade na história da humanidade as inúmeras tentativas de apropriação ideológica pelo poder instituído de conhecimentos científicos que possam colocar em xeque sua legitimidade. O mais recente processo de apropriação – e conseqüente deturpação dos princípios elementares – é a assimilação do discurso democrático dentro da lógica de transnacionalização do capital.

Mas pouco a pouco percebemos que o discurso apropriado e modificado da democracia pelos poderes do Estado e grandes corporações financeiras transnacionais é desvendado por inúmeros grupos sociais que não compactuam com suas conseqüências sociais desastrosas: o maior exemplo é a justificativa de intervenções militares e guerras no

luz e outros produtos e serviços essenciais, enfim, contra a impossibilidade de exercer atividades

mundo democrático – e da proliferação desenfreada da indústria da violência e mecanismos políticos de vigilância e controle.

Poderíamos nos deter a inúmeras outras formas de apropriação dos discursos da democracia no mundo contemporâneo, o que nos possibilitaria desvendar minimamente as diferenças abismais entre democracia direta e democracia representativa, por exemplo. Não é o caso deste estudo. Mas seguindo a mesma lógica investigativa e crítica, tento abordar outras formas de deturpação e apropriação discursiva pelo poder instituído frente às áreas de conhecimento científico da educação e da ecologia.

Considero que, atualmente, educação e ecologia podem também compor estratégias discursivas para justificativas de processos de expropriação das riquezas naturais e de desalojamento ou inviabilização habitacional em quaisquer regiões do planeta, caso os interesses regionais e globais – vinculados à expansão do capital – exijam a instituição de novas dinâmicas políticas, econômicas e sociais. Essas novas dinâmicas, invariavelmente, desestruturam as formas de autonomia social já instituídas – muitas destas ancestrais, repletas de conhecimentos de manejo econômico auto-sustentável em harmonia com a natureza, e ainda experimentando práticas livres de educação.

O foco de análise no primeiro capítulo está centrada nas atuais dinâmicas de transnacionalização da educação e da ecologia. Para tanto, observo os principais segmentos da economia capitalista transnacionalizada – em especial as indústrias da violência, do petróleo e da construção civil. Como exemplos ilustrativos práticos e atuais destas análises, assinalo os impactos sócio-ambientais da indústria da violência, das atividades da PETROBRAS e da PDVSA (indústria do petróleo), e da Iniciativa de Integração da Infra-estrutura Regional Sul-americana – IIRSA (indústria da construção civil). Ainda dentro desse prisma, questiono a sustentabilidade de certas iniciativas capitalistas e o conceito de educação ambiental. Diversas práticas de educação ambiental, por sua vez, assimilam princípios científicos ultrapassados da dissociação entre natureza e ser humano, ignorando as relações de poder instituídas socialmente (nos níveis locais e globais), e surgindo no contexto de compensações ambientais das atividades decorrentes da expansão transnacional do capital. Imprecisas em seus objetivos e co-geridas por empresas transnacionais ou estados nacionais (diretamente ou via ONG's), a maioria das experiências de educação

autodeterminadas livres e criativas, alcançando os prenúncios da autonomia social.

ambiental distanciam-se dos propósitos de fortalecimento da auto-organização da sociedade e corroboram a legitimidade das institucionalidades capitalistas.

No segundo capítulo procuro analisar os conceitos de educação integral e ecologia social, contextualizando-os a partir do desenvolvimento de suas respectivas construções teóricas durante o século XIX – particularmente com o advento da revolução industrial, marco de profundas transformações sociais, inclusive nos campos da educação e da ecologia. Inicialmente, buscando apresentar os antecedentes teóricos do conceito de ecologia social, abordo na primeira parte deste capítulo os originais debates científicos acerca da evolução da espécie humana, iniciado por Charles Darwin e sua obra *A origem das espécies* (1849), e desenvolvido com o darwinismo social de Thomas Huxley em seu texto *A Luta pela Vida: um programa* (1888). Por outro lado, apresento a refutação teórica do darwinismo social (e de seus desdobramentos nas primeiras tentativas científicas de fundamentação de desigualdades e hierarquias raciais entre povos e etnias da espécie humana) que se pode encontrar nos escritos de Piotr Kropotkin, compilados em uma série de artigos reunidos na publicação *O Apoio Mútuo: um fator de evolução* (1920), onde o autor debate a teoria de evolução proposta por Darwin. E ainda neste segmento dos antecedentes conceituais, analiso e contextualizo historicamente algumas das primeiras experiências educativas que, através de suas práticas pedagógicas, desenvolveram os diferentes significados de educação integral.

Na segunda parte do segundo capítulo apresento algumas concepções de ecologia social e de educação integral na atualidade. Para isso, procuro explicitar a contraposição teórica entre ecologia social e sociobiologia. Por outro lado, apresento institutos e escolas que, atualmente, desenvolvem práticas e teorias pedagógicas voltadas para a educação integral, discutindo os limites e possibilidades destas experiências. E destaco alguns elementos do estudo de caso realizado durante trabalho de campo na Escola da Ponte (em Portugal), discutindo experiências de práticas pedagógicas dentro do quadro de organização curricular da educação em relação ao meio ambiente.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, pretendo evidenciar algumas relações identificadas entre educação integral e ecologia social, mostrando como ambas se reforçam mutuamente e em que medida nos permite desconstruir movimentos de xenofobia, intolerância e preconceito. E, ao mesmo tempo, aponto alguns aspectos que poderiam

contribuir para uma educação autônoma e popular, fortalecendo as habilidades de autogoverno social e afrontando a visão “urbanocêntrica” de sociedade.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, ECOLOGIA E TRANSNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL

Primeira abordagem – Educação e transnacionalização do capital

1. Especialização e autoridade

As concepções de educação e de ecologia apropriadas para subsidiar as novas bases de transnacionalização do capital são, em geral, formuladas a partir das demandas de expansão da produtividade (compreendida aqui como lucros financeiros na acepção capitalista de produtividade). Estas abordagens das ciências da educação e da ecologia orientam-se, portanto, em acordo com o mercado internacional, cujas estruturas de poder agregam desde políticos profissionais dos sistemas democráticos indiretos de eleições partidárias, passam pela espinha dorsal das ações de seus correligionários empresariais e patrocinadores na cena da economia global, até mesmo por jornalistas, intelectuais, e não excluindo inclusive os agentes da economia ilegal, como traficantes de armas, drogas, seres humanos, animais e plantas. Também incluem institutos e organismos educacionais internacionalizados, ora vinculados diretamente aos programas de educação mundializados, ora subsidiários de informações dos diversos campos científicos do saber, cuja modificação em detrimento de determinados critérios – no caso da transnacionalização do capital, critérios de padronização, segmentação e especialização – tem ocasionado novas configurações sociais.

Nas estruturas de educação do poder internacionalizado, fulguram algumas universidades e institutos de educação qualificados de *Centros de Excelência*. Em geral, tais Centros de Excelência contam com o apoio direto de programas de organismos internacionais, tais como UNESCO, UNICEF, e outros.

A principal concepção de educação desenvolvida pelos Centros de Excelência para disseminar na sociedade de massas os propósitos do projeto de transnacionalização do capital é a instrumentalização da educação. A educação instrumentalizada não é uma concepção recente, e aparece com o capitalismo ao estreitar as relações entre conhecimento e poder. Além disso, a educação instrumentalizada para o domínio do homem sobre a

natureza é a base filosófica de educação que nasceu nos primórdios do capitalismo, e que ainda está instituída socialmente, apesar de assumir outros contornos ideológicos.

É com o capitalismo moderno que o saber instrumental adquire características dominantes, é com o filósofo da manufatura, Bacon, que “saber é poder” implica domínio sobre o ambiente. De Bacon ao positivismo e neopositivismo definiu-se uma linha de saber instrumental, uma validade que depende de comprovação empírica. O saber tem status na medida em que se constitui em saber aplicado. A instrumentalização do saber é uma das características dominantes na cultura do capitalismo moderno (...). (TRAGTENBERG, cit. em UHLE, p. 158)

Acredito que o domínio sobre o ambiente de que fala o autor não está exclusivamente vinculado ao domínio das desventuras do capitalismo sobre os recursos naturais e os primórdios da destruição planetária em grande escala, inaugurado na Revolução Industrial. O domínio sobre o ambiente refere-se ao sistema de exploração imprimido pela instrumentalização do saber, que se “instala invisivelmente nas áreas das ciências exatas” e “passa para as ciências humanas, tendo as ciências sociais, a psicologia e a própria antropologia como pontas de lança” (UHLE, citando Tragtenberg, p. 159).

A educação instrumentalizada é hoje, mais evidente, sob as formas de campanhas educativas: educação para a paz, educação para a cidadania, educação para o trânsito, educação para o meio ambiente. As campanhas educativas são, na realidade, campanhas políticas, segundo Steiner-Khamsi, desenvolvidas pelos

programas educativos transnacionales, como son <<educación para la frugalidad>>, <<educación para la modernización>>, <<educación para la reconciliación>>, <<educación para la diversidad>>, <<educación para la tolerancia>>, <<educación para la paz y el entendimiento internacional>>, <<educación para la democracia>> y otras clases de programas. Propugno interpretar los diversos programas de <<educación para>> como campañas políticas que intentan señalar un desarrollo concreto al resto del mundo. (...) Existe un importante flujo transnacional de tales programas educativos que merece un mayor análisis

especializado. No obstante, no es probable que detectemos estos movimientos internacionales mientras sigamos sin reconocer que la transferencia educativa puede implicar discursos antes que prácticas. (STEINER-KHAMSI, 2006, p. 151)

A transferência educativa é o coroamento dos discursos políticos na educação. Traduz uma teoria de educação externalizada, que é oferecida (ou imposta) aos grupos sociais envolvidos enquanto público-alvo destes programas educativos.

“En este contexto, la Educación asume su tarea de garantizar el orden en una política de prevención de desórdenes sociales, y se apoya en las ideologías manipuladoras del multiculturalismo, del relativismo y de la tolerancia. (...) En esta nueva dinámica del capitalismo, la educación dejó de ser pensada como una cuestión nacional o hasta aún como una cuestión restringida a bloques de países. Hoy la educación es pensada y planificada en términos mundiales, en consonancia con las necesidades de un capitalismo mundializado y profundamente desigual en términos de exigencias en lo que se refiere a la complejidad en que deberán estar formadas las nuevas generaciones, a los niveles salariales, a las condiciones de trabajo y a los tipos de conflictos que prevalecen en diferentes países y regiones del mundo.” (Bruno, 2006, p.104)

Não é por acaso que na América Latina, continente que ainda resguarda importantes reservas de recursos naturais, proliferam cada vez mais os programas de educação para o meio ambiente, desenvolvidos em maior escala pelas grandes corporações capitalistas. Os programas de educação ambiental também se configuram como campanhas políticas, na mesma lógica da transferência educativa de uma <<educação para>>. As múltiplas abordagens da educação para o meio ambiente procuram, em geral, atingir um mesmo objetivo: despertar outros olhares de seu público-alvo (podem ser escolas, sindicatos, empresas, comunidades tradicionais, etc.) para um determinado aspecto da relação entre o ser humano e a natureza.

No entanto, a abrangência desse objetivo permite um leque tão grande de atuação que, por inúmeras vezes, não contempla uma questão incondicionalmente anterior às

relações entre ser humano e natureza. É a relação existente entre os próprios seres humanos, uma vez que a sociabilidade é nosso primeiro legado existencial, o que torna inviável uma relação individualizada entre *um* ser humano e natureza. Essa questão nos remete então a um problema anterior: examinar a relação indissociável entre ser humano e natureza sob o prisma da relação indissociável entre ser humano e suas formas de sociabilidade. Dessa maneira, recoloca-se a questão inicial de uma maneira mais precisa: a relação indissociável entre comunidades, populações e sociedades e natureza. E esse pressuposto é central para retomarmos um exame crítico do significado da educação ambiental para o processo de transnacionalização do capital.

Os processos pedagógicos individualizados de educação ambiental, nesse sentido, são apenas falácias enquadradas numa campanha política travestida de educação, e cujo resultado imediato é a exclusão de temáticas sócio-ambientais – temáticas estas que aflorariam análises das relações sociais entre seres humanos e, logo, dos conflitos entre as desigualdades sociais. É por isso que essas campanhas políticas privilegiam seu enfoque na mudança de hábitos individuais, negligenciando a incorporação dos temas sociais e ocultando a origem, o financiamento e os reais propósitos aos quais se destinam tais programas.

No entanto, as ações individuais isoladas não são responsáveis pela superação de problemas ambientais, cuja origem está obviamente no modo de produção capitalista. Seria cômico se não anunciasse uma tragédia: enquanto responsabilizam o indivíduo, isoladamente, pela recuperação ambiental do planeta, os mesmos organismos internacionais, gestores de programas de educação ambiental, tramam o aumento da produtividade de setores da economia que esgotam os recursos naturais do planeta e intoxicam o meio ambiente com resíduos tóxicos altamente poluentes..

Assim, ao examinar a educação ambiental de maneira ampla, ou seja, a partir das relações sociais estabelecidas entre todas as comunidades, populações e sociedades envolvidas em tal processo, e, ao mesmo tempo, das relações advindas entre estas e a natureza, devemos então compreender as diferenças entre o grupo social que faz a oferta de determinado programa de educação ambiental (aquele que concebe e executa tais programas e se especializa nessa função gestora), e o grupo social que é o público-alvo desses programas.

Nos programas de educação ambiental, o grupo social gestor seleciona a informação que será transmitida ao grupo social receptor. Mas partindo do pressuposto que a educação para o meio ambiente se conjectura antes como uma campanha política do que um processo educativo intrínseco a determinado grupo social, devemos então perceber as relações ocultas estabelecidas entre o conhecimento que determinado grupo social almeja disseminar e, ao mesmo tempo, qual sociedade e qual relação de poder deseja instituir.

Ao mesmo tempo, esses Centros de Excelência são responsáveis pela formação e qualificação da classe dos gestores. A formação e qualificação dos futuros gestores está embasada no desenraizamento comunitário e descompromisso social (Bauman, 2003), e opera no vácuo das estruturas de poderes políticos locais (instituídos e controlados mais diretamente pelas populações) e na imposição de condições de desenvolvimento econômico e social condizentes aos princípios do mercado internacional.

2. Formação e qualificação de trabalhadores

Muito além da análise dos discursos da educação e da ecologia utilizados como instrumentos de propaganda e marketing para a legitimação e viabilização de empreendimentos devastadores – todos estes derivados dos modos de produção capitalista – procuro evidenciar primeiramente as estruturas do poder globalizado que visam centralizar as esferas de decisão política relacionadas às *Condições Gerais de Produção (CGP's)*.

Para explicitar o conceito de *Condições Gerais de Produção*³, utilizarei uma definição sucinta e genérica em que

As Condições Gerais de Produção incluem, em suma, todo o conjunto das infra-estruturas materiais, tecnológicas, sanitárias, sociais, culturais e repressivas indispensáveis à organização geral do capitalismo e ao seu progresso. No âmbito das Condições Gerais de Produção reúnem-se as instituições necessárias ao funcionamento da economia e onde, por conseguinte, se opera a concorrência permanente entre o tempo de

³ O conceito de Condições Gerais de Produção encontra-se detalhado e aprofundado no terceiro capítulo em *Economia dos Conflitos Sociais* (pp. 155-162)

trabalho médio e o tempo de trabalho mínimo. A concorrência na produção consiste, em última análise, na disputa entre os capitalistas para se ligarem da maneira mais favorável às Condições Gerais de Produção. São esses os mecanismos fundamentais da política nas classes dominantes e, portanto, as Condições Gerais de Produção constituem a principal esfera de existência do Estado. (BERNARDO, 1998, p. 31)

Sobre esta citação acredito que seja elucidativa a clarificação das diferenças dos termos *tempo de trabalho mínimo* e *tempo de trabalho médio*, uma vez que incidem diretamente na concorrência entre empresas capitalistas (motor do aumento da produtividade e do processo de transnacionalização do capital) e na formação e reprodução da força de trabalho. Para alcançar altas taxas de produtividade, uma determinada empresa procura executar suas metas de produção com o mínimo tempo de trabalho possível. Uma outra empresa, que executa as mesmas metas produtivas com um tempo de trabalho médio, ou alto, está condenada a perder lugar frente às outras empresas que atingiram tais metas com tempo de trabalho inferior. Os melhores padrões de produtividade, nessa lógica, vencem a concorrência entre as empresas capitalistas, alcançando maior taxa de lucro.

Os melhores padrões de produtividade dependem de múltiplos fatores, mas a base central para isso estão indicadas pela qualificação da força de trabalho e pelos avanços tecnológicos adquiridos na empresa, operando assim as estratégias de rendimento mais eficazes através da complexificação do trabalho. Ainda assim, as empresas sempre enfrentam as permanentes pressões e reivindicações da classe trabalhadora por melhores condições de trabalho, ou pela repartição mais equitativa das taxas de lucro, obrigando a retomada cíclica pela busca dos melhores padrões de produtividade.

É justamente na qualificação da força de trabalho, ou seja, na formação e reprodução da classe trabalhadora, que o sistema de ensino está integrado nas Condições Gerais de Produção. E ainda com a especificidade de caracterizar-se enquanto uma

produção de trabalhadores por trabalhadores. O conjunto de profissionais da educação, excluindo as chefias, são trabalhadores que, durante a sua atividade, incorporam tempo de trabalho dos alunos, considerados aqui na condição de produto. O modelo da mais-valia aplica-se inteiramente ao

âmbito escolar, e o tempo de trabalho despendido pelos professores e funcionários restantes realiza-se na formação dos alunos, enquanto futuros trabalhadores. (BERNARDO, 1998, p. 33)

Os investimentos em educação crescem na medida em que a relação entre o aumento das habilidades e qualificações da força de trabalho e o aumento da produtividade torna-se direto. Porém, tais investimentos condicionam-se aos padrões estabelecidos pelos grandes centros financeiros globalizados. Assim, o campo da educação – incluindo não só as instituições educacionais, mas todo seu corpo de trabalhadores profissionais, que incluem professores, pesquisadores e muitos outros funcionários escolares – está sofrendo uma das maiores deturpações e desvios de seus objetivos utópicos, dentre os quais destaco a formação de indivíduos críticos e ativos socialmente, sensíveis e inteligentes, capazes de contribuir diretamente para a gestão coletiva de seu meio ambiente e da própria vida, amenizando os impactos da divisão social do trabalho, e construindo um processo de permanente auto-instituição social para evitar a consolidação de poderes coercitivos e opressores.

O campo da educação vincula-se cada vez mais às demandas do mercado capitalista transnacional, impondo distintas qualificações aos alunos e futuros profissionais do mercado de trabalho: funcionários submissos e inativos socialmente (salvo em épocas de eleições ou outros mecanismos da democracia indireta), inteligentes porém insensíveis (até porque enfrentarão um mercado de trabalho cada vez mais concorrido, onde a ode competitiva alcança invariavelmente proporções desumanas), incapazes de participarem de gestões coletivas não hierárquicas e até incapazes de gerir suas próprias vidas (acentuando a divisão do trabalho até à esfera do trabalho doméstico), enfim, construindo um processo permanente de alienação social e contribuindo para a consolidação de poderes cada vez mais coercitivos e opressores. Hoje somos educados para isso, inclusive com o auxílio de outras instituições, além da escola, em destaque os meios de comunicação de massa, incluindo a indústria cinematográfica. Aos mal-educados, dentro dos princípios de educação da transnacionalização do capital, restam o desemprego, o ostracismo e a marginalização profissional.

3. Mercadorização e privatização da educação

No entanto há outro debate imprescindível aos educadores e demais profissionais da educação: as atuais ofensivas do mercado transnacional em mercadorizar a educação. As tentativas de mercadorização da educação surgem no contexto de transformação da natureza desta área do conhecimento humano dentro dos princípios do desenvolvimento do capitalismo. A lógica da mercadoria não se restringe ao pagamento de mensalidades escolares. A lógica da mercadoria incide sobre os princípios de ensino e pesquisa ao pressupor sua transformação em valor de troca. Em geral, atualmente, até sob forma de compensação social pelo binômio indissociável devastação da natureza/inviabilização de economias auto-sustentáveis comunitárias. Porque dentro dos orçamentos de compensação pelos danos ambientais previstos pelos grandes projetos de guerra, energia e infra-estrutura a educação aparece em primeiro lugar como redentora do meio ambiente destruído. Educar para a passividade é o princípio filosófico fundamental, educar para a cidadania é o slogan.

A privatização da educação, seguindo tal raciocínio, também é um processo muito além da mera transformação das relações jurídicas de propriedade das escolas e universidades, ou da implementação de cursos pagos ou mensalidades: a privatização da universidade incide sobre o direcionamento da pesquisa científica às demandas das grandes corporações do capital, e não às demandas sociais. O caso das maiores universidades estatais brasileiras ilustra tal processo: mesmo isentos do pagamento de mensalidades, os estudantes universitários são coagidos a produzir um conhecimento científico enquadrado dentro de um currículo específico de uma política globalizada de livre mercado. Se nas áreas das ciências exatas e biológicas verificamos mais acentuadamente tal processo, a partir da própria concepção dos cursos ou dos incentivos e financiamentos de empresas privadas (bolsas de estudo, verbas extras para pesquisas e projetos, consultorias, etc.), as áreas das ciências humanas são, também hoje, alvo das transformações da produção do conhecimento científico dentro desta lógica. Um dos exemplos latentes é a lógica da produtividade do conhecimento, na qual o maior número de artigos científicos pressupõe a maior eficácia do trabalho intelectual.

4. Educação, sociedade de controle e alienação

O aumento da intensidade dos mecanismos de vigilância e controle social, legitimados pela sociedade alienada capitalista, inclui múltiplos setores produtivos da economia transnacionalizada. O primeiro, evidentemente, é a indústria da violência, que faz circular maior quantidade de capital nos mercados financeiros internacionais, e abrange largos setores produtivos derivados de guerras e *conflitos de baixa intensidade*. Inclui diretamente a indústria bélica e serviços de segurança, a indústria do petróleo e de outros recursos naturais, e a indústria da construção civil (principalmente empreiteiras encarregadas de implementação das urbanizações e reurbanizações de terras arrasadas). Mas a indústria da violência também inclui diversos outros campos do conhecimento formatados e industrializados para a sociedade de massas para sua viabilização e legitimação social.

Podemos citar a indústria cultural como instrumento pedagógico e ideológico mais invasivo e totalitário em relação às comunidades tradicionais e outras populações não-urbanas. Principalmente através dos programas televisivos, cuja transmissão via satélite possibilita a abrangência totalizante das ondas de radiodifusão, a indústria cultural propaga novas necessidades e novos modos de vida que entram em conflito com as possibilidades reais de cotidiano nas comunidades tradicionais e populações não-urbanas. No entanto, o impacto dos conflitos advindos destas propagandas é violento, pois estas seguem orientadas de maneira muito diversificada, ora pela indústria cinematográfica, ora pelos programas televisivos de auditório, ou mesmo nos intervalos comerciais. De todas as maneiras que são exibidas, as propagandas de novas necessidades e de novos modos de vida transforma as aspirações de autonomia social em desejos pela inclusão nos mundos fantásticos exibidos dia após dia nas telas da televisão.

Nas cidades e metrópoles, a indústria cultural da sociedade de massas encontra vasto campo para atuação e desenvolvimento, e serve como sustentáculo do processo de alienação social. A indústria cultural é uma das principais responsáveis pela instituição da *sociedade do espetáculo*. Utilizando o termo situacionista, a sociedade do espetáculo procura acentuar a divisão entre produtores e não-produtores de cultura. uma sociedade que

transforma em passivos o público de uma produção cultural segmentada, padronizada e especializada. A desenfreada disseminação de aparelhos televisores, objeto solenemente venerado pelos adeptos de uma estranha felicidade heterônoma, inaugura os estreitos laços entre educação, sociedade de controle e alienação. A televisão possui dupla função básica: confundir na esfera consciente do espectador a realidade e a ficção, e doutrinar o raciocínio e a lógica operativa da psique humana nos moldes de passividade social e alienação. E ao confundir educação e doutrinação, a indústria cultural disponibiliza seus agentes produtores para o campo da propaganda e marketing, atuando inclusive nas campanhas de educação instrumentalizada (as diversas classes de <<educação para>>, como vimos anteriormente).

Enquanto isso, paralelamente a estas campanhas educativas, opera em outra dimensão menos explícita uma educação para a tolerância da violência, de novas formas de preconceito e da destruição dos recursos naturais do planeta, enfim, uma educação para uma sociedade alienada sancionada e controlada por indivíduos psiquicamente insanos (Forbes, 1998).

Uma das primeiras instituições de controle social do ser humano é a escola. O mecanismo do sistema para formatar o indivíduo obediente e submisso, privá-lo do desenvolvimento de suas diversas habilidades e inteligências humanas, enquadrá-lo e anestesiá-lo em função do comportamento da sociedade alienada. A escola é a instituição que educa para um tempo de vida artificializado e inadequado para a vida, substituindo o amanhecer pelo despertador e pelo relógio, os momentos de alimentação pelo horário do intervalo para a refeição, o anoitecer de atividades pela letargia da noite após um dia inteiro de extorsão da energia vital pelo trabalho. Trabalho imbecilizante, na maioria dos casos, que desenvolve no trabalhador a insensibilidade e a irracionalidade, um trabalho cuja natureza escapa invariavelmente às reais demandas sociais, e vincula-se a um pretense aumento de produtividade que significa, em sua essência, aumento dos lucros das corporações de capital transnacionalizado e da concentração de renda.

A escola institucionalizada condiciona-se ao contexto histórico no qual está inserida, assim como seus mecanismos de vigilância e controle social. Atualmente, a escola obrigatória impede o florescimento de outros espaços educativos, espaços de formação humana ou simples recreação e felicidade. A aprovação ou reprovação do aluno depende da quantidade de dias em que esteve presente na escola, número de faltas, bom

comportamento perante às autoridades. A assimilação de conteúdos curriculares também influencia os critérios de aprovação ou reprovação, apesar de não serem pré-condições obrigatórias. Um exemplo claro deste raciocínio é o alto índice de baixas notas generalizadas nos exames de avaliação escolar organizados pelos Ministérios de Educação, em que se explicita a péssima qualidade do ensino básico. Isso sem entrarmos no mérito da avaliação dos próprios *exames de avaliação*, que demonstrariam, ao mesmo tempo, a péssima qualificação dos profissionais ligados às instâncias burocratizadas da educação.

Se a presença obrigatória é a primeira razão do controle social, o respeito pelas autoridades é a segunda. Não faltam exemplos no cotidiano escolar em que as autoridades escolares acarretam conflitos permanentes com os alunos. Além desse conflito entre alunos e as autoridades escolares, observamos um acentuado conflito entre as próprias autoridades escolares instituídas: entre diretores, professores e outros funcionários. A questão da instituição das relações de autoridade na escola agrava-se na medida em que não é discutida, nem sequer pensada ou evidenciada como ponto crucial para o fundamento do processo educativo em curso. Nos países de capitalismo mais avançado, esses mecanismos são mais sutis, porém não menos intensos. Não é por acaso o alto índice de surtos violentos e inesperados nas escolas dos países desenvolvidos.

Finalmente, ressalto que a sociedade de controle transcende as relações sociais e está vinculada, ao mesmo tempo, ao desejo de controle da natureza. Esse

desejo de controle é um desejo de domínio que surge de nossa falta de confiança frente ao natural e frente a nossa capacidade de convivência com o natural. No desejo de controle constitui-se a cegueira, frente o outro ou ao meio, e frente a si mesmo, que não permite ver as possibilidades de convivência. (Maturana, 1998, p.86)

Dessa maneira, para adentrarmos na relação entre os processos de transnacionalização da educação e o campo do meio ambiente, proponho uma segunda abordagem para esta análise: a transnacionalização do capital e a ecologia.

Segunda abordagem – Ecologia e transnacionalização do capital

Inicialmente, ao abordar as relações entre ecologia e transnacionalização do capital, procuro evidenciar o processo atual de apropriação dos recursos naturais públicos pelas grandes corporações (privadas ou estatais). Em seguida, também saliento a disseminação dos mecanismos de vigilância e controle social das populações impactadas por essa etapa do capitalismo (ora pelas tentativas de cooptação de líderes comunitários, presidentes de associações de moradores e de outros gestores para a incrementação do manejo econômico capitalista, ora pelo uso da força militar ou da construção civil).

Um exemplo inicial para esta análise é a questão das águas. A água é o elemento vital da vida no planeta, e apresenta enorme biodiversidade em suas composições químicas. Como gerir tão importante recurso natural na sociedade de massas? Como evitar o colapso do abastecimento de água nas megalópoles, ou mesmo em pequenas cidades? Como preservar o lençol freático subterrâneo para que as futuras gerações não herdem grandes reservatórios contaminados? Acredito que essas perguntas desembocam em um dos pontos centrais desta tese: como fortalecer a autonomia das populações em relação à possibilidade de decisão política sobre o uso adequado de seus próprios recursos naturais? Obviamente não haverá uma resposta única para isso, mas acredito que as áreas de conhecimento da educação e da ecologia podem nos fornecer algumas pistas.

No entanto, abro aqui um pequeno parênteses para salientar duas iniciais conceitualizações sobre essas áreas do conhecimento: educação e ecologia. Em primeiro lugar, não acredito que haja necessidade de qualquer saber especializado para a viabilização efetiva de estruturas de decisão política sobre temas centrais em nosso cotidiano. Esse processo de abertura pública à decisão de questões fundamentais para a vida humana (usualmente deliberadas em esferas privadas ou estatais, e cujos equívocos conclusivos percebemos nas atuais catástrofes sócio-ambientais) é a contribuição central que as ciências da educação poderiam nos revelar. E paralelamente a tal processo, a outra advertência refere-se ao campo da ecologia: é impensável para qualquer estudo, hoje em dia, colocar o ser humano separado da natureza (ou do meio ambiente, como alguns preferem chamar o

entorno). Enxergar com clareza a indissociabilidade entre ser humano e natureza é o ponto de partida para evitarmos a continuidade de ações destrutivas em nossos ecossistemas.

Mas retornemos ao exemplo da água. O saber especializado capitalista sempre encontra respostas simples e fáceis para a gestão dos recursos hídricos: saneamento básico e esgotos para novas urbanizações, privatização das nascentes, novos sistemas de serviços para a tentativa das grandes corporações transformar água em mercadoria. Tal perspectiva está contemplada em diversas discussões globais, como no Conselho Mundial da Água (CMA), criado a partir das demandas do Banco Mundial e impulsionado por organizações internacionais profissionais – e apoiado, inclusive, por organismos das Nações Unidas relacionados com a questão da água (PNUD, PNUMA, FAO, OMS, UNESCO) e grandes empresas multinacionais privadas, como a corporação Suez y Vivendi. A composição de tal Conselho “no es una organización publica internacional y menos todavia intergubernamental, sino una organización privada. Está compuesta de representantes del mundo científico, político, de organizaciones internacionales, intergubernamentales, de empresas privadas.” (PETRELLA, 2003, p.12)

O CMA é uma organização privada, mas as deliberações e conclusões de seus representantes causam impactos – muitas vezes irreversíveis – na esfera pública de povos do mundo inteiro. Para a implementação prática das concepções do CMA, foi criada a Sociedade Mundial da Água – SMA (que procura estabelecer diretrizes locais e globais para o gerenciamento de recursos hídricos), e para a legitimação de tal estrutura política foram organizados diversos Fóruns Mundiais da Água, com ampla adesão de ONG’s financiadas por empresas multinacionais privadas.

“El CMA, la SMA, el Foro Mundial del Agua, las empresas multinacionales, las Organizaciones de las Naciones Unidas y el Banco Mundial pueden así encontrar sobre una vasta red de ONG que promueven y difunden los principios subjacentes de la nueva conquista del agua, Por este medio, pueden valerse de estar estrechamente atentas a la “sociedad civil”” (PETRELLA, 2003, p.12)

Outros mecanismos também procuram legitimar estas instituições privadas de poder global altamente centralizado. Dentre alguns, acredito que um dos principais mecanismos é

o apoio à indústria cultural da sociedade de massas. O motor das insuflações de necessidades e comportamentos, e o instrumento de alienação cultural indispensável para a anestesia das populações impactadas pelos novos projetos de poder global. Não proponho neste estudo adentrar adequadamente neste tema específico, mas saliento nesta parte inicial da análise o papel da propaganda e marketing viabilizada através do patrocínio destas empresas a eventos culturais, como o próprio Stockholm Water Festival, relacionado diretamente com a questão das águas. E os patrocínios aos projetos que contemplem trabalhos com educação e ecologia também fulguram nas prioridades urgentes dos financiamentos das empresas transnacionais. Urgentes porque as atividades produtivas desenvolvidas por tais empresas e suas estruturas de poder tornam-se, cada vez mais evidentemente, atividades sem qualquer vínculo a demandas sociais não destrutivas e estruturas absolutamente ilegítimas. Nesse caso específico, veremos no capítulo seguinte o caso específico da PETROBRAS.

Prefiro seguir adiante na questão central desta primeira crítica à apropriação indevida dos temas da educação e da ecologia no processo de transnacionalização do capital: as estruturas de poder internacionalizadas. Vejamos o exemplo da Organização Mundial do Comércio (OMC).

A OMC foi criada pelos mais atuantes representantes do capitalismo contemporâneo, a fim de estender o projeto de mercadorização e privatização sócio-ambiental por todos os territórios do planeta: essa é a chamada globalização. A outra globalização possível é aquela que ultrapassa a fase inicial da criação da OMC (que centralizava o poder escandalosamente nas mãos de pouquíssimos representantes do grande capital, e que fora questionada violentamente nas ruas pelos movimentos anti-capitalistas organizados internacionalmente a partir das manifestações em Seattle, ano de 1999). Essa nova fase procura incluir os gestores dos setores políticos ditos de “esquerda”, principalmente os representantes dos Estados Nacionais eleitos nos sistemas ditos “democráticos” – invariavelmente acompanhados de seus intelectuais que utilizam seus pretensos saberes especializados de gestão da sociedade. Somados aos empresários locais (sempre ávidos por lucros e difusão dos valores capitalistas), os gestores de “esquerda” viabilizam as diretrizes da OMC com muito mais eficácia do que os gestores das antigas oligarquias locais. Os gestores de “esquerda” manipulam os homens e as mulheres mais

facilmente cooptáveis da sociedade civil: representantes de pequenos municípios, líderes de movimentos sociais, gestores de partidos políticos de esquerda, ativistas de ONG's das mais variadas vertentes ideológicas (para tal projeto, quanto maior a diversidade ideológica das ONG's mais legítima será a usura), presidentes de associações de bairro, enfim, inaugura a segunda fase de atuação da OMC. É uma etapa que não exclui a sociedade civil na implementação do projeto de mercadorização e privatização sócio-ambiental, e compartilha com uma pequena gorjeta financeira os novos colaboradores do objetivo primordial de transnacionalização desenfreada do capital. A gorjeta satisfaz a condição miserável de alguns líderes de populações locais, a ânsia de ação contra a pobreza de ONG's, os projetos culturais de músicos alternativos, os programas científicos de professores universitários. E, para isso, os discursos ecologistas e educacionais são cada vez mais utilizados pelas corporações transnacionais que integram a OMC.

Mas por quais razões as corporações transnacionais utilizam os discursos ecologistas e educacionais? Não seriam estas áreas do conhecimento científico potencialmente responsáveis pela elucidação do sistema de exploração em curso, ou pela denúncia de destruição do planeta? Nesse sentido, resgato uma importante conceitualização de saber e de técnica para aprofundarmos esta análise: todo e qualquer saber técnico-científico está circunscrito ao seu tempo histórico, e emoldura-se a partir das demandas diretas do sistema econômico na qual está inserido. Seria útil a sabedoria de estimulação da faísca para a obtenção do fogo na sociedade urbana, onde uma simples caixa de fósforos pode facilmente substituir a necessidade de tal conhecimento? Ou ainda, será mais apropriada a habilidade do executivo de uma grande empresa em descongelar rapidamente sua comida do freezer e fritá-la em óleo de soja transgênica, ou a habilidade de um camponês em conservar seus alimentos frescos, ou consumi-los diretamente da terra ou das árvores, prescindindo assim de qualquer máquina frigorífica? A resposta depende exclusivamente da organização social instituída, e nos remete imediatamente à desconstrução definitiva da pretensa neutralidade de qualquer área do conhecimento humano – e de seus consequentes ofícios e profissões.

Hoje toda gente sabe (...) que a ciência e a técnica estão profundamente inseridas, inscritas, enraizadas numa dada instituição da sociedade. E também, que a ciência e a técnica da época contemporânea não têm nada

de transistórico, não têm um valor que esteja para além de toda a interrogação, que pertencem pelo contrário a esta instituição social-histórica que é o capitalismo tal como nasceu no Ocidente há alguns séculos. (...) Sabe-se que cada sociedade cria a sua técnica e o seu tipo de saber, do mesmo modo que o seu tipo de transmissão do saber (...) que a pretensa neutralidade, a pretensa instrumentalidade da técnica e mesmo do saber científicos, são ilusão. (...) Pois a apresentação da ciência e da técnica como meios neutros ou como puros e simples instrumentos, não é simples “ilusão”: ela faz precisamente parte da instituição contemporânea da sociedade, isto é, ela faz parte do imaginário social dominante da nossa época. (CASTORIADIS et al.: 1981. P.13)

No âmbito do aprofundamento das análises das estruturas econômicas capitalistas e dos impactos sociais e ambientais derivados de suas principais atividades produtivas, destaco a seguir como exemplos ilustrativos os mais importantes segmentos industriais decorrentes da transnacionalização do capital – e das atuais concepções utilitaristas da educação e da ecologia. Primeiramente, os produtos e serviços derivados da indústria bélica – ou contextualizada, com maior amplitude, da indústria da violência. Posteriormente, analiso alguns meandros da indústria do petróleo dentro do contexto da atual crise energética planetária. Em seguida, apresento as dinâmicas de implementação da Iniciativa de Integração da Infra-estrutura Regional Sul-americana (IIRSA), um exemplo contemporâneo de ação conjugada entre grandes empresas transnacionais ligadas aos setores de telecomunicações, transporte e energia e os atuais governos dos Estados da América do Sul.

Ecologia e educação *para a violência*

A política do medo cotidiano implementada globalmente em nosso planeta – acentuada após os atentados políticos em 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos – tem dinamizado diversos segmentos econômicos ligados à indústria da violência: notamos, cada vez mais explicitamente, uma intensa e desequilibrada transformação do meio ambiente com a proliferação de produtos e serviços ligados à segurança. O fluxo de movimentação financeira proveniente da ampla cadeia produtiva desenvolvida através dessa indústria – fabricação de armamentos, serviços de “defesa” e segurança, soldados mercenários, financiamento de redes e atentados terroristas, diversificada produção cinematográfica e midiática, etc – representa o mais fundamental segmento do capital transnacionalizado, obviamente articulado com outros ramos de grande relevância, tais como o crime organizado (lavagem de dinheiro e drogas), petróleo e derivados, e outros.

Nesse contexto, as guerras promovidas pelos Estados Nacionais (em geral representadas diretamente em suas chefias pelo alto escalão empresarial das indústrias bélicas transnacionais), bem como os movimentos de ataques terroristas (amparados pelo mesmo segmento empresarial bélico, ora em parceria ora em concorrência com os poderes dos Estados Nacionais), repercutem nas recentes formas de vigilância e controle da sociedade, dinamizando tais segmentos econômicos voltados para a produção institucionalizada da violência.

As regiões de conflito configuram-se em campos de treinamento para os novos soldados que ingressam nas forças armadas e, paralelamente, para a formação de exército de mercenários (ilegais, tanto no âmbito periférico dos poderes constitucionais, ou legais, quanto no âmbito de *forças de paz* dos Estados). Em ambos os casos, os treinamentos oferecem oportunidades para a qualificação profissional de combatentes estrangeiros.

Os novos produtos e serviços de segurança e de defesa oriundos das recentes pesquisas científico-militares sugerem para nosso modo de vida contemporâneo estranhas receitas de liberdade e segurança. Nanotecnologia, controle biogenético, neuromarketing são apenas alguns exemplos das futuras inovações das grandes corporações para a economia globalizada no século XXI.

Na medida em que o medo e a insegurança permeiam a dinâmica de circulação social, cria-se um ambiente favorável para a xenofobia e outras formas de preconceito dirigidos às pessoas que diferem física ou socialmente dos detentores do poder e seus respectivos estereótipos: o princípio de vingança e responsabilidade coletiva é instituído socialmente, mesmo que as perseguições recaiam, até mesmo, sobre pessoas sem qualquer suspeita de terrorismo. “A vigilância e as façanhas defensiva/agressiva que ela engendra criam seu próprio objeto. Graças a ela, o estranho é metamorfoseado em alienígena, e o alienígena, numa ameaça”⁴.

Tais minorias aparecem enquanto responsáveis por toda a pobreza e falta de perspectiva na sociedade contemporânea: é necessário vigiá-las, julgá-las, caracterizá-las como potenciais suspeitos. Nesse sentido, a desigualdade social é camuflada pela diferença étnica ou social.

Mas será que uma vida comunitária cercada de muros, militarizada ostensivamente e protegida por câmeras e cercas eletrificadas pode nos trazer segurança? A resposta negativa surgiria, a meu ver, caso concebêssemos *segurança* enquanto um dos aspectos da vivência cotidiana em uma sociedade autônoma (ou em busca infinda pela autonomia social). “A aspiração à autonomia não é mais *natural*, é verdade, do que a necessidade de segurança, apaziguada com frequência por uma renúncia à autonomia”⁵.

A reconstrução das habilidades tradicionais de auto-governo pela comunidade encontra diversos obstáculos. A insegurança nas ruas “mantém as pessoas longe dos espaços públicos e as afasta da procura da arte e habilidades necessárias para participar da vida pública”⁶. Além disso, as competências de auto-governo foram desaprendidas pela maioria dos povos, usurpadas pelo Estado-nação e grandes corporações transnacionais que, atualmente, as reapresentam sob forma de políticas sociais estatais ou produtos mercadorizados à uma sociedade massificada e completamente desorientada. Obviamente que a reconfiguração de tais habilidades perdem sua essência de autonomia social, instituindo assim a heteronomia social mundializada – característica política do processo de globalização do capital.

⁴ BAUMAN, 2003, p.105, ao referir-se à política de medo cotidiano.

⁵ Idem, p. 239, citando Todorov.

⁶ Cf. Bauman (2003), p.104.

Enquanto a recuperação das habilidades tradicionais de auto-governo estiver desvinculada da luta pelos direitos humanos, a comunidade continuará condenada ao vínculo heterônomo com instituições e organismos protagonistas desse processo.

Impactos sócio-ambientais das indústrias bélicas no contexto de seus acordos transnacionais de desarmamento nuclear: o exemplo da usina Kirovskii zavod⁷

Ao analisar os impactos sócio-ambientais das atividades oriundas da transnacionalização da indústria bélica, os conflitos locais resultantes da instalação de uma usina de incineração de mísseis nucleares na cidade de Píerm (região dos montes Urais, Rússia) ilustram fidedignamente a importância da crítica ao processo desencadeado pelos *Acordos Internacionais de Desarmamento Nuclear*, impulsionados na década de 80 com a celebração de convênios russo-estadunidenses.

Uma das usinas escolhidas para o programa de queimamento de mísseis situa-se em Zakamsk, um pequeno distrito da cidade de Píerm. Assim como as demais indústrias bélicas russas, a usina *Zavod imieni Kirova (Kirovskii zavod)* encontrou seu apogeu durante o período da corrida armamentista. Ainda hoje produz e testa os motores de mísseis balísticos. Todavia, após a dissolução da União Soviética no início dos anos 90, a usina incorporou outras atividades em sua cadeia produtiva. Através dos acordos internacionais de eliminação de armamentos nucleares, a usina *Kirovskii zavod* incluiu a incineração de mísseis com combustível sólido enquanto novo processo produtivo. O programa de destruição dos mísseis intercontinentais com combustível sólido em Píerm está sendo planejado desde 2002, visando a utilização de quatro indústrias locais – *Kirovskii zavod* é a primeira delas.

Kirovskii zavod (FGUP Perm Factory Mashinostroitel) foi licenciada para ser a primeira empresa russa de incineração dos mísseis com combustível sólido – SS-22 Scalpel, com raio de alcance de 10 000 km. Cada foguete pode carregar 20 ogivas nucleares de 550 toneladas (46 vezes mais potente que a bomba atômica lançada em Hiroshima).

O programa de queimamento de mísseis está sendo viabilizado com fundos financeiros estadunidenses liberados a partir da legislação *Lugar-Nunn*, vigente desde

1991. A verba é remetida para a empresa russa Mashinostroitel através da transnacional Washington Group International que, atualmente, opera em 30 países e possui 26000 empregados. Em 2003, Richard Lugar, membro do congresso dos EUA, visitou o complexo industrial de Pierm, acordando o início das atividades industriais bélicas junto ao governo local.

No procedimento utilizado para a queima dos mísseis, retira-se primeiramente a ogiva nuclear. Em seguida, os mísseis com combustível sólido (alojado dentro dos motores) e corpo ligeiramente radioativo são incinerados a uma temperatura média de 3500 graus Célsio. Segundo especialistas russos e estadunidenses, dióxidos altamente tóxicos são liberados durante o queimamento. Mesmo em poucas quantidades, tais dióxidos se acumulam facilmente nas cadeias alimentares, contaminando organismos vivos e iniciando processos cancerígenos. Os dióxidos liberados são quimicamente estáveis, ou seja, indissolúveis organicamente durante décadas. Tecnologias seguras de reciclagem dos motores de mísseis com combustível sólido não existem.

Além dos dióxidos que contaminam a atmosfera da cidade, a alta periculosidade da ferrovia que transporta os mísseis para a fábrica também representa outro agravante. Atravessando a cidade, os trilhos encontram-se em péssimas condições estruturais, ocasionando frequentes acidentes. Em 14 de julho de 2004, por exemplo, um vagão de trem que transportava ácido hidrocloreto descarrilhou dos trilhos da ferrovia, a 400 metros da usina *Kirovskii zavod*.

Apesar da ausência da análise estatal de impacto ambiental – pré-condição para o início de quaisquer atividades bélicas similares à incineração de mísseis balísticos –, a empresa russa Mashinostroitel opera a construção de painéis de queimação dos mísseis e um forno. Os projetos referentes aos fornos e ao galpão de estoque dos mísseis, que constituem apenas dois da dezena de itens infra-estruturais necessários para a execução do programa, foram qualificados de altamente vulneráveis e perigosos por analistas independentes consultados pela comunidade (professores doutores em química e biologia da Universidade Estatal de Pierm). Apesar das dificuldades para obter informações sobre os processos industriais do programa em curso, o diretor da usina *Kirovskii zavod* já confirmou a queima de sete mísseis SS-24 de 98 toneladas.

⁷ Informações recolhidas através de estudo de caso realizado através de trabalho de campo durante o mês de

A usina *Kirovskii zavod*, em funcionamento desde o ano de 1934, é rigidamente cercada e vigiada pelas forças armadas russas, impedindo tanto o acesso da população como também o conhecimento público das atividades industriais bélicas. Sua extensão ultrapassa doze quilômetros, e o contingente de trabalhadores do complexo industrial chega a dois terços dos 100 000 habitantes de Zakamsk.

As condições dos trabalhadores desta usina não são menos aterradoras: salários atrasados, constante ameaça de desemprego, pressões cotidianas para a manutenção do sigilo dos processos e atividades realizados no interior da fábrica, condições de trabalho altamente perigosas sem qualquer adicional por atividade de risco. Esse último aspecto do panorama trabalhista é reforçado pelo terror impregnado na comunidade advindo do estado de saúde dos trabalhadores aposentados, que apresentam quadros clínicos irreversíveis causados por contaminação.

As estratégias de ação organizadas pela população, contrária à queima dos mísseis e foguetes em Pierm, estão impulsionadas pelo sucesso de protestos populares antecedentes. A resistência contra o programa de queimamento de mísseis em Pierm possui amplo apoio popular, principalmente da comunidade de Zakamsk, além das ações de cinco grupos de ativistas que atuam na cidade: Movimento Resistência Anarco-ecológica, União da Segurança Química, Movimento Autônomo de Moscou e outras cidades russas, Movimento contra a Violência de Ekaterinburgo, Guardiões do Arco-Íris. As atividades realizadas pela população de Pierm e pelos grupos de ativistas englobam uma gama muito variada de ações: acampamentos permanentes de protesto na frente da usina *Kirovskii zavod*, bloqueios de prédios da administração, panfletagem, reuniões públicas, performances teatrais, atos e manifestações.

Ecologia e educação *para* o petróleo na América Latina

Atualmente, o petróleo é o principal recurso natural para obtenção de energia em nossa sociedade. As principais reservas mundiais concentram-se no Oriente Médio e, na América do Sul, o território da Venezuela destaca-se por suas consideráveis reservas de petróleo⁸:

País	Reservas de petróleo (em milhões de barris)
Arábia Saudita	261 700
Iraque	113 800
Kuwait	97 680
Irã	94 390
Emirados Árabes Unidos	80 310
Venezuela	63 950
Rússia	51 220
Líbia	29 750
Nigéria	27 000

Desde o ano de 1860, já foram consumidas cerca de 133 bilhões de toneladas de petróleo. Devido ao fato do petróleo ser um recurso natural fóssil não-renovável, diversas pesquisas procuram estabelecer previsões da quantidade de petróleo que ainda encontram-se nas reservas do planeta. No entanto, tais previsões são sigilosas e, em geral, segredos de Estado ou informações confidenciais das grandes transnacionais, o que dificulta cálculos precisos. De toda maneira, a comunidade científica já trabalha com cálculos que admitem o declínio da curva de utilização da matéria-prima, assinalado pelo chamado “pico de Hubbert”, em que mais da metade das reservas naturais já teriam sido consumidas, apresentando um panorama de escassez do recurso energético para o futuro.

Outros dados estatísticos essenciais para a compreensão desta temática encontramos na relação dos principais países produtores e consumidores de petróleo, apresentados a seguir:

⁸ Os dados estatísticos referentes às principais reservas de petróleo e aos principais produtores e consumidores foram extraídas de *Enciclopedia visual de la Argentina*, Clarín, 2003.

Principais produtores	Milhões de barris diários	Principais consumidores	Milhões de barris diários
Arábia Saudita	8,711	Estados Unidos	19,650
Estados Unidos	8,054	Japão	5,290
Rússia	7,286	China	4,975
Irã	3,804	Alemanha	2,813
México	3,590	Rússia	2,813
Noruega	3,408	Brasil	2,199
China	3,300	Coréia do Sul	2,140
Venezuela	3,080	Índia	2,130
Canadá	2,738	França	2,026

Durante o início do processo de fortalecimento das empresas transnacionais petrolíferas, os governos dos Estados latino-americanos providenciaram toda a infraestrutura necessária para a viabilização da implantação e desenvolvimento de determinadas forças produtivas – neste caso, a prospecção e produção de petróleo. Nessa fase inicial, as transnacionais petrolíferas não poderiam arcar isoladamente com as despesas básicas para sua expansão. Porém, a partir da cooptação de esferas políticas dentro do Estado-nação, as grandes empresas conquistavam paulatinamente as pré-condições materiais para seu desenvolvimento.

Tal processo político-econômico pode ser explicado a partir dos conceitos teóricos de Estado Amplo e Estado Restrito, utilizados nesta análise⁹. Ao Estado Restrito denomino as esferas usuais de poder do Estado-Nação, tais como os poderes executivo, legislativo e judiciário. Ao Estado Amplo atribuo outras esferas de poder, principalmente aquelas organizadas através de grandes empresas transnacionais, e com a participação direta (ou

⁹ Tais conceitos são utilizados em diversas obras, muito bem formulados pelo escritor português João Bernardo. Encontram-se mais detalhados em BERNARDO, João. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos**, São Paulo: Boitempo, 2000; ou ainda em BRUNO, Lúcia. “*Reestruturação capitalista e Estado Nacional*”, in: OLIVEIRA, D. & DUARTE, M. (org) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

indireta) de membros do governo do Estado Restrito. Em geral, essas esferas de poder estabelecem diretrizes políticas em âmbito global e, alheias à participação popular, centralizam e monopolizam os principais segmentos econômicos. São conselhos consultivos, comissões de trabalho, reuniões intergovernamentais, a variada denominação não nos interessa aqui: basta compreendermos que são órgãos de poder mistos, agregando grandes empresários, políticos, economistas e, muitas vezes, incluindo representantes de meios de comunicação, juristas, intelectuais, etc. A Organização Mundial do Comércio (OMC) talvez seja um dos mais explícitos exemplos do Estado Amplo na atualidade – suas diretrizes econômicas repercutem diretamente nas esferas de poder dos Estados Restritos e nas diretrizes de políticas públicas.

Acontece que, nas últimas décadas, o Estado Amplo vem se sobrepondo ao Estado Restrito, internacionalizando suas esferas de poder e construindo os processos de democracia e globalização da economia. Obviamente que as partes do Estado Restrito abertas à participação popular na democracia se restringem a esferas demasiadamente dependentes daquelas já cooptadas pelo Estado Amplo. As privatizações, dentro desse prisma, dinamizam a fluência das relações econômicas internacionais, ultrapassando possíveis obstáculos encontrados no âmbito do Estado Restrito.

Sob essa ótica de análise, o processo de desenvolvimento econômico petrolífero na América Latina foi incrementado, nas últimas décadas, com a consagração de convênios operativos com diversas transnacionais energéticas – no caso de empresas juridicamente controladas pelo Estado, como PDVSA (Venezuela) e PETROBRAS (Brasil) – ou com os processos de privatização orientados sob as políticas neoliberais – como a ex-estatal de petróleo YPF (Argentina), hoje REPSOL-YPF.

Além de abrigar uma das maiores reservas de petróleo, a Venezuela também destaca-se entre os mais importantes produtores mundiais. O ano de 1975 é um dos marcos na produção de petróleo na Venezuela, com o surgimento da corporação estatal Petróleos de Venezuela S.A. (PDVSA). No ano seguinte, o presidente venezuelano Carlos Andrés Pérez inicia a implementação do plano de nacionalização do petróleo, arcando com toda a infra-estrutura básica para a produção. Ao mesmo tempo, Pérez liberou a atuação de empresas de serviços estrangeiras, beneficiadas com contratos milionários para atividades de perfuração, registro dos poços e trabalhos de manutenção em geral. Atualmente, o

governo do presidente Hugo Chávez, visando o aumento incessante da produção de petróleo, incentiva uma nova modalidade de abertura econômica às transnacionais: as empresas mistas. As empresas mistas são parcerias entre a PDVSA (que detém 60% das ações) e qualquer outra transnacional estrangeira que tenha interesse na exploração de petróleo na Venezuela. As principais transnacionais de petróleo que operam em parceria com a PDVSA são ChevronTexaco, ExxonMobil, Repsol YPF, Bp, Total, Eni, e outras. Tais parcerias consagram-se no contexto de impossibilidade de novos investimentos da PDVSA, que impediriam ou limitariam as atividades de extração do recurso natural. E para o governo venezuelano, a intensidade da produção de petróleo é diretamente proporcional ao aumento de sua receita financeira (utilizada em grande parte para contratos bilionários com as indústrias bélicas mundiais). Por outro lado, para o governo estadunidense, o aumento da produção de petróleo na Venezuela também garante o suprimento básico da mais fundamental fonte energética do país – garantia estratégica na geopolítica contemporânea, abalada pelos conflitos no Oriente Médio. Apesar da economia dos Estados Unidos desvendar-se fragilizada, sua demanda energética continua sendo socorrida fielmente pelo petróleo venezuelano.

Por sua vez, a empresa estatal PETROBRAS também adota em sua gestão alguns princípios do mercado transnacionalizado. Atentando para a crise energética que se inicia, procura cada vez mais direcionar seus investimentos na ampla diversificação de atividades, abrangendo em sua área de atuação direta vários países da América do Sul, tais como Equador, Colômbia, Argentina, Peru, Bolívia, além de formas indiretas de envolvimento empresarial em outras localidades. Além disso, ao desencadear intensa transformação das relações de trabalho (principalmente através do processo de terceirização típico das políticas neoliberais), a PETROBRAS compromete cada vez mais as condições dignas de vida dos trabalhadores ligados à indústria de petróleo, inclusive nos aspectos de saúde e de segurança. O sistema de gratificação individual e de turnos rotativos implantados pela empresa são outros exemplos da precarização do trabalho ocasionada nos últimos anos. Outra estratégia de atuação da PETROBRAS, obedecendo à mesma lógica de grandes transnacionais, é a instalação de seus pólos produtivos em Estados cujas legislações ambientais pouco desenvolvidas, somadas à corrupção de instituições de fiscalização ambiental, permitem atividades de enorme impactos sócio-ambientais.

*Impactos sócio-ambientais decorrentes das atividades das indústrias de petróleo
PDVSA e PETROBRAS*

O problema central do aumento inconsequente e vertiginoso da extração de petróleo são os impactos sócio-ambientais sofridos pelos povos originários, comunidades e populações tradicionais latino-americanas. A seguir, apresento algum desses impactos ocasionados pelas atividades das duas maiores empresas estatais de petróleo da América Latina:

1. PDVSA (Venezuela):¹⁰

Em Lagunillas (Zulia), os vazamentos de petróleo são constatados periodicamente, a cada três ou quatro meses, intoxicando a terra e as águas da região. Além disso, os fortes odores provenientes das atividades petrolíferas têm causado náuseas e dores de cabeça na maioria da população local. Os índices de aborto, casos de má formação fetal (como acefalia) e esterilização de mulheres são altíssimos, e os médicos dos hospitais de cidades próximas às estações petrolíferas são coagidos a camuflar o problema, impedindo denúncias contra a PDVSA.

Em El Tablazo, a expectativa de vida não ultrapassa cinquenta e cinco anos. Os problemas ambientais na região, também causado pelas atividades da petroquímica, não são assumidos pela PDVSA, que responsabiliza os moradores pela falta de higiene do local e pelo constante queimamento irresponsável de lixo. Ao reivindicar indenizações e tratamentos sanitários adequados para a PEQUIVEN (Petroquímica Venezuelana S.A.), a população de El Hornito foi retirada do local, suas vilas demolidas e os doentes crônicos morreram em menos de dez anos. A desertificação da região foi completa, e os recursos naturais disponíveis inviabilizados por causa da contaminação.

A enorme população ribeirinha que dedicava-se à pesca nos lagos de Maracaibo ou Coquibacoa, por exemplo, perderam completamente a possibilidade de auto-subsistência

¹⁰ Informações sistematizadas a partir do documentário “*Nuestro petróleo y otros cuentos*”, produzido pela *Yeastfilms*, no ano de 2005.

alimentar, devido ao alto grau de degradação ambiental das águas. E com as terras contaminadas, a pequena agricultura tornou-se praticamente inviável.

O mesmo acontece com as populações indígenas, que ainda enfrentam o problema da desapropriação de seu território pelo Estado para a concessão de exploração de carvão mineral pelas transnacionais, em parceria com a Corpozulia. As autoridades venezuelanas se limitam a atribuir a tais populações um nível cultural baixo e pouco conhecimento sobre os benefícios econômicos da extração de carvão. Desalojados pela ausência de condições dignas de vida, muitos indígenas acabam se dedicando a atividades de reciclagem de materiais descartados pelas grandes indústrias e seu entorno: perambulam diariamente à procura de plástico, vidro, alumínio, ferro, e outros.

A situação de outras populações destituídas de suas atividades econômicas tradicionais – antes exercidas em um meio ambiente saudável, mas que rapidamente se degenera pela produção petrolífera – também é alarmante. Para conseguir uma das poucas vagas de trabalho na PDVSA (agora a única opção para obtenção de renda e construção de vida digna), os trabalhadores desempregados acabam se deparando com outro problema: o pagamento de propina para sindicalistas responsáveis pela realocação dos postos de emprego na estatal.

2. PETROBRAS (Brasil):¹¹

No Parque Nacional Yasuní e no Território Indígena Huaorani (Equador), região de extrema fragilidade e que resguarda uma das maiores biodiversidades mundiais, a licença ambiental outorgada para a PETROBRAS foi questionada a partir da utilização indevida do rio Tiputini, da abertura irregular de estradas através dos povoados de Chiro Isla e da presença prolongada de maquinarias e obras além do tempo previsto. Dentre as conseqüências das atividades industriais, verificou-se o aumento de enfermidades de pele e venéreas; casos de hepatite; desaparecimento da caça e da pesca; desnutrição infantil.

Em Bahia Blanca, região central da província de Buenos Aires, um acidente provocou o derramamento de 17 mil litros de MTBe no ano de 2004, um aditivo altamente corrosivo utilizado para a fabricação de combustíveis. A PETROBRAS procurou ocultar os

¹¹ Informações sistematizadas a partir da publicação “Petrobras: integración o explotación?”, de Jean Pierre Leroy & Julianna Malerba (orgs.), 2005.

efeitos cancerígenos que a substância causaria nas populações afetadas, incluindo a contaminação dos lençóis freáticos locais.

Na Colômbia, atuando em parceria com a ECOPETROL e a Exxon Móbil, a PETROBRAS se apropriou, sem qualquer compromisso com os estudos de impacto ambiental requeridos, de 75 mil bl/dia de água do rio Sumapaz, principal aquífero da região, contaminando córregos, secando nascentes e ocasionando deslizamentos, erosão e esgotamento do solo.

Na Bolívia, as obras do gasoduto Brasil-Bolívia, bem como sua ampliação, acarretou graves conseqüências sócio-ambientais, como: devastação ambiental da região, seguida de contaminação e erosão do solo; apropriação indevida de infra-estrutura dos povoados; desequilíbrios do ecossistema do Pantanal; contaminação de rios e córregos, e destruição das nascentes das águas; e outros.

No Brasil, diversos acidentes relacionados às atividades de extração, refinamento e distribuição do petróleo são verificadas sistematicamente, como a explosão da plataforma P-36, derramamentos de óleo na Baía de Guanabara, enfim, contaminação generalizada causada por acidentes e negligências nos procedimentos de segurança.

Devido a todos esses exemplos citados acima – e que revelam apenas uma pequena fotografia dos impactos sócio-ambientais ocasionados pelo desenvolvimento de tal setor econômico –, as empresas de petróleo vêm investindo cada vez mais em projetos sociais, procurando anestesiar as possibilidades de mobilização das populações afetadas direta e indiretamente pelas atividades petrolíferas:

Tradicionalmente, las empresas que impactaron las poblaciones locales en el territorio brasileño se aseguran la colaboración, el silencio, la complicidad o la subordinación de autoridades locales o regionales, de grupos afectados, de ONGs y de Instituciones de investigación, de educación y de salud, a través de la distribución de ventajas. Los casos muestran varios ejemplos de esas prácticas por parte de Petrobras o de empresas en las cuales ella tiene participación. Ellas son especialmente perversas cuando alcanzan al sector educacional, por naturalizar la presencia de la empresa como positiva junto a los alumnos y a los profesores, eliminando el pensamiento crítico, una de las bases de la

educación para la ciudadanía. También son lamentables cuando se dirigen a los afectados, en particular los pueblos indígenas, transformados en dependientes y mendigos, amenazados de perder su identidad.” (LEROY & MALERBA, 2005, p.18)

* * *

A organização de frentes de resistência perante o problema da produção desenfreada de petróleo na América Latina se fortalece na medida em que a população percebe a ausência significativa de políticas governamentais que possam restabelecer, de alguma forma, toda a desestruturação da autonomia social causada pela ação das indústrias petrolíferas.

No caso específico da Serra de Perijá (Venezuela), as populações indígenas Japeya, Wayúu, Alijuna e Anyú vêm se organizando e mobilizando forças e alianças para resguardar seus bosques, terras e águas. Denunciam a ingerência estatal em seu território em todos os encontros, congressos e reuniões sediados em Caracas, buscando apoio da população das grandes cidades venezuelanas e de eventuais entidades estrangeiras.

Os trabalhadores venezuelanos, por outro lado, procuram desenvolver suas formas de luta. A autogestão de uma das unidades da PDVSA do Lago de Maracaibo, em virtude de greves desencadeadas no ano de 2002, demonstrou a capacidade dos trabalhadores em gerir e operar os processos produtivos sem a participação de chefes ou gerentes. Por outro lado, técnicos venezuelanos vêm desenvolvendo alternativas para amenizar o impacto da extração de petróleo e potencializar as propriedades do recurso energético, como o processo de *orimulsión*¹². Basicamente, a tecnologia inovadora da *orimulsión* aproveita o petróleo cru extra pesado que, ao ter sua alta viscosidade diluída em água, desidratado e desalinizado pode ser utilizado para produzir combustível para o funcionamento de siderúrgicas e outras indústrias pesadas.

As ações coletivas dos ex-trabalhadores da YPF na Argentina¹³ (hoje REPSOL-YPF), por outro lado, nos permite colocar outras formas de resistência. Em meados da década de 90, os trabalhadores da indústria petrolífera situada na cidade de General

¹² Não encontrei tradução para o português, portanto a palavra *orimulsión* aparece no texto em itálico.

¹³ Informações recolhidas em trabalho de campo realizado durante o mês de agosto de 2006.

Mosconi (província de Salta, extremo norte da Argentina) enfrentaram o desemprego em massa devido à privatização da empresa estatal de petróleo YPF. Auto-organizados através da *Unión de Trabajadores Desocupados (UTD)*, os trabalhadores ocuparam as instalações da empresa, estruturando empreendimentos econômicos no antigo complexo produtivo. Atualmente, a enorme área do complexo e suas instalações foram recuperadas pelos trabalhadores e recolocadas em funcionamento, através das seguintes atividades:

- galpão de processamento, seleção e armazenamento de mais de 10 tipos de feijões;
- galpão de metalurgia;
- estufa para produção de mudas e reflorestamento da região;
- sala de costura;
- armazenamento e processamento de plástico reciclado;
- construção de casas populares através de projetos elaborados pela UTD e financiados pelo governo.

Acredito que um dos maiores desafios para o futuro está na recuperação de tecnologias voltadas para o uso de recursos energéticos renováveis, e um processo educativo que nos conduza a diminuir a dependência dos produtos e derivados do petróleo, tais como plásticos, detergentes, óleos combustíveis, asfaltos, resinas, etc., além de uma infinidade de processos produtivos capazes de provocar graves alterações climáticas e desertificações irreversíveis no planeta Terra. No entanto, para o aumento do Estado Amplo (ou seja, do poder centralizado nos conglomerados transnacionais), necessário à expansão do lucro e dos investimentos capitalistas, a ideologia consumista¹⁴ procura perpetuar a reprodução em massa de necessidades imaginárias para nossa sociedade.

No entanto, o direito ao conhecimento das consequências das atividades de produção do petróleo para a saúde e para o meio ambiente em geral é um direito elementar para qualquer população que encontra-se próxima às estações de extração petrolífera – e que está sendo negado pelos governos dos países latino-americanos e pelas suas respectivas empresas estatais de petróleo (notadamente a PDVSA e a PETROBRAS), muitas vezes

¹⁴ Não procuro discutir neste trabalho o complexo conceito de uma *ideologia consumista*, apenas indico nesta pequena nota um possível significado desse termo atribuído à tentativa de imposição global de um único projeto de vida, alicerçado no consumo exacerbado de produtos e serviços capitalistas, através de técnicas avançadas de propaganda e marketing (veiculadas em jornais televisivos, declarações de burocratas, revistas de entretenimento, outdoors, etc.) que corroboram a lógica do consumo confundido com liberdade.

camuflado sob a retórica discursiva de presidentes “da esquerda” (como Chávez e Lula), que papagueiam palavras como “soberania, anti-imperialismo e revolução” enquanto autorizam o suprimento básico de petróleo para transnacionais estadunidenses e européias, desestruturando as possibilidades de desenvolvimento auto-sustentável das comunidades tradicionais e da população latino-americana.

Ecologia e educação *para a ordem e para o progresso*: A IIRSA

A Iniciativa de Integração da Infra-estrutura Regional Sul-americana (IIRSA) é um processo multisetorial que objetiva desenvolver dentro de dez anos as redes de telecomunicações, transporte e energia no continente. O planejamento da IIRSA contempla 337 mega-projetos que possibilitariam a melhoria do fluxo de mercadorias e do escoamento dos recursos naturais da América do Sul para os mercados internacionais¹⁵.

A origem da IIRSA reside em estudos realizados em 1996 pelo ex-presidente da Companhia Vale do Rio Doce, Eliézer Batista da Silva, através da Corporação Andina de Fomento (CAF). O estudo discorre sobre as relações entre comércio internacional, infraestrutura e localização das principais riquezas naturais do continente. Mas foi na Cúpula de Presidentes da América do Sul, realizada no ano de 2000 em Brasília, que o projeto da IIRSA foi apresentado oficialmente, e em seguida seu plano de ação elaborado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De acordo com esse plano de ação, detalhado no documento “Um Nuevo Impulso a la Integración de la Infraestructura Regional em América Del Sur”, apresentado pelo BID em dezembro de 2000, uma das maiores preocupações destes estudiosos são os obstáculos da natureza do continente, onde “os principais problemas que para a integração física delinea a geografia através de formidáveis barreiras naturais, tais como a Cordilheira dos Andes, A Selva Amazônica e a Bacia do Orinoco”¹⁶.

Dentre os objetivos específicos da IIRSA, destaco os três explicitados no estudo de PAIM¹⁷:

- a) “apoiar a integração de mercados para melhorar o comércio intra-regional, aproveitando primeiramente as oportunidades de integração física mais evidentes;
- b) apoiar a consolidação de cadeias produtivas para alcançar a competitividade nos grandes mercados mundiais;

¹⁵ As informações sobre os “eixos de integração” e sobre as atuais dinâmicas da IIRSA (incluindo os mapas) foram compilados através do estudo “IIRSA: é esta a integração que nós queremos?”, de Elisângela Soldatelli Paim.

¹⁶ BID, 2000. Citado in: PAIM, 2003, p.4.

¹⁷ PAIM, 2003, p.5.

- c) reduzir o custo sul-américa através da criação de uma plataforma logística vertebrada e inserida na economia global”.

Os financiamentos dos projetos da IIRSA encontram-se no **Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID** (cujo departamento do Setor Privado disponibiliza até US\$ 1 bilhão/ano para projetos de infra-estrutura na América Latina e Caribe, priorizando a IIRSA e a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica – OTCA) , na **Corporação Andina de Fomento – CAF** (responsável pelo financiamento de dezessete mega-projetos de integração regional, e cujos programas Pré-Andino, Plan Puebla Panamá e IIRSA destacam-se com investimentos superiores a US\$ 2 bilhões), **Fundo Financeiro para o Desenvolvimento da Bacia do Prata – FONPLATA** (que disponibiliza mais de US\$ 200 milhões/ano, principalmente para a área de transportes), **Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES** (banco público brasileiro cujos investimentos recentes têm focado as áreas de siderurgia, petroquímica e papel de celulose, somados a outros grandes projetos como Complexo do rio Madeira, Hidrovia Paraná-Paraguai, terminal portuário de Nueva Palmira, além de expansão de gasodutos e rodovias).¹⁸

Particularmente, o BNDES destaca-se como principal articulador dos projetos de infra-estrutura na América Latina, disponibilizando recursos financeiros mais elevados que o próprio BID, e operando transnacionalmente através do financiamento de exportações em países latino-americanos. Ainda de acordo com CARRION & PAIM,

“Em 2005, os desembolsos do BNDES atingiram R\$ 47 bilhões. Nos primeiros 3 anos do governo Lula, o BNDES desembolsou R\$ 122 bilhões. Somente para o setor da infra-estrutura, definido como prioridade de governo, o banco liberou, em 2005, R\$ 17 bilhões, um crescimento de 12,7% em relação a 2004. O planejamento para os anos de 2004-2007 é liberar US\$ 3 bilhões para financiar a construção de estradas, hidrelétricas, aeroportos, gasodutos na região. Para gasodutos na Amazônia, o banco vai liberar R\$ 800 milhões.”¹⁹

¹⁸ IIRSA: desvendando os interesses. Documento elaborado por Maria da Conceição Carrion e Elisângela Soldatelli Paim. Núcleo Amigos da Terra. Fevereiro 2006, pp. 6-8.

A estrutura de organização e funcionamento da IIRSA segue o seguinte quadro de competências e instâncias de operacionalização²⁰:

Instâncias	Composição	Funções
Comitê de Direção Executiva (CDE): instância máxima de decisões sobre as políticas a serem implementadas.	Representantes indicados pelos governos sul-americanos, cuja secretaria fica a cargo do CCT.	Unificar o sistema operativo entre os diversos países integrantes da IIRSA, através de diretrizes para as políticas governamentais.
Comitê de Coordenação Técnica (CCT): braço executivo da CDE	Representantes do BID, CAF e FONPLATA.	Identificação de projetos; recomendações e assessoramentos sobre dinâmicas do mercado internacional; captação de recursos (públicos e privadas); promoção da iniciativa privada na operacionalização dos projetos.
Grupos Técnicos Executivos (GTE's): braços operativos da IIRSA	Representantes indicados pelos governos, sendo que os cargos de gerente e assistente técnico são exercidos por funcionários contratados pelo CCT	Analisar e compatibilizar os marcos normativos da IIRSA; identificar e avaliar projetos; analisar os estudos de impactos ambientais; definir mecanismos institucionais para atender às ações propostas.

No quadro de prioridades dos acordos intergovernamentais, os projetos iniciais da IIRSA são os seguintes:

- Corredor de integração Regional Zárate-Paso de los Libres-Santo Tomé (Argentina);
- Hidrovia Paraná-Paraguai (Argentina);
- Rodovia San Matias-Concepción (Bolívia);
- Rodovia Guayaramerin-Yucumo (Bolívia);
- Anel Ferroviário de São Paulo (Brasil);
- Complexo do Rio Madeira (Brasil);
- Ferrocarril Transandino Central (Chile);

¹⁹ CARRION & PAIM, 2006, p. 8.

²⁰ Idem.

- Eixo Multimodal do Amazonas – Tumucumaco, Puerto Asís e Belém do Pará (Colômbia);
- Estudo de Demanda do Rio Meta (Colômbia);
- Eixo Multimodal do Amazonas: Infra-estrutura portuária fluvial e aeroportuária para a Hidrovia Rio Napo (Equador);
- Rodovia Boa Vista (Brasil) – Georgetown (Guiana): asfaltamento do trecho Lethem-Linden (Guiana);
- Infra-estrutura ferroviária de Manta-Quevedo; Quito-Francisco de Orellana (Equador);
- Construção do porto de águas profundas em Georgetown (Guiana);
- Pavimentação do trecho Caazapá – Coronel Bogado da Rota Nacional nº8 (Paraguai);
- Aproveitamento de Gás natural (Paraguai);
- Rodovia Tarapoto-Yurimaguas (Peru);
- Rodovia Iñapari-Puente Inambari (Peru);
- Linha Naviera regular de Paramaribo a Belém do Pará (Suriname);
- Nueva Palmira: terminal portuário multimodal e terminal de grãos (Uruguai);
- Projeto de infra-estrutura ferroviária (Uruguai);
- Planta Carbo-elétrica de Santo Domingo (500 MW – Venezuela);
- Projeto Ferroviário do Estado Sucre até o Estado Bolívar (Venezuela).

Os demais projetos representam, em grande parte, intervenções de maior magnitude e impacto sócio-ambiental. E incluem: a pavimentação, finalização e abertura de rodovias; melhoria das conexões aéreas; desenvolvimento de corredores intermodais entre os portos dos Oceanos Pacífico e Atlântico; melhoria dos corredores intermodais transandinos e transamazônicos; construção de rotas alternativas às barreiras naturais do continente; ampliação, interconexão e construção de novos portos; expansão das redes ferroviária, rodoviária e hidroviária; construção de novas usinas hidrelétricas e outras formas de energia, incluindo a energia nuclear; investimentos na rede de telecomunicações e monitoramento; expansão das redes de gasodutos (gás e petróleo).

O conjunto dos 337 projetos estão distribuídos em diversos “eixos de integração”, conforme exemplificado nas ilustrações dos mapas abaixo:

Eixo Andino: integração entre Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia



Eixo Central do Amazonas: integração entre Colômbia, Equador, Peru, Brasil



Eixo Interoceânico Central: integração entre Peru, Chile, Bolívia, Paraguai, Brasil



Eixo Interoceânico de Capricórnio: integração entre Chile, Argentina, Paraguai, Brasil



Eixo do Escudo Guayanés: integração entre Venezuela, Brasil, Suriname, Guiana



Eixo Mercosul-Chile: integração entre Brasil, Uruguai, Argentina, Chile



Eixo Interoceânico Meridional: integração entre Chile e Argentina



Eixo Amazônico do Sul: integração entre Peru, Brasil, Bolívia



Outros eixos e programas de interconexão regionais também contemplam a perspectiva de desenvolvimento da IIRSA. No caso do Brasil, os projetos do *Programa de Aceleração do Crescimento – PAC* (governo Lula) constituem a versão nacional da IIRSA. Os investimentos do PAC estão coordenados nos eixos de infra-estruturas logísticas, energéticas e de desenvolvimento urbano. O total de investimentos previstos pelo governo brasileiro é de R\$ 503,9 bilhões de reais.

Os maiores problemas para a execução destes projetos – e este não está jamais explicitado em qualquer documento oficial – são os obstáculos sociais, uma vez que diversas comunidades e populações que serão afetadas diretamente pelas interferências no meio ambiente desses mega-empresendimentos não concordam com tal plano de desenvolvimento (como nos casos da transposição do Rio São Francisco e da implementação da hidrovía Paraná-Paraguai, por exemplo).

Paralelamente, diversas comunidades e populações encontram-se completamente alheias aos cronogramas de implementação dos projetos e desprovidos de informações seguras sobre os impactos sócio-ambientais irreversíveis que acarretará o plano de integração da IIRSA, caso seja realmente implementado.

Apesar dos discursos oficiais alardearem os benefícios da IIRSA para o desenvolvimento regional, poucas seriam as possibilidades concretas de melhoria da qualidade de vida das populações e comunidades sul-americanas envolvidas direta e indiretamente nas abruptas transformações sócio-ambientais que acarretariam a implementação dos “eixos de integração”. A concepção de progresso intrínseca à concepção da IIRSA é o caminho de uma sociedade ordenada para a dependência aos grandes conglomerados empresariais, cujas ações de desenvolvimento primam pelo esfacelamento da autonomia social e do direito de autodeterminação dos povos. Mais uma vez o Estado Restrito exerce o papel de articulador da infra-estrutura necessária para que o Estado Amplo se aproprie das riquezas naturais e da mão-de-obra barata para seus fins econômicos. A única diferença reside que, nesta conjuntura histórica, essa articulação é levada a cabo por governos que utilizam a retórica ideológica de “esquerda” para amortizar e anestesiar possíveis formas de resistência popular contrárias à IIRSA e ao seu modelo de desenvolvimento, de ordem e de progresso.

Mas o projeto da IIRSA também desencadeia outros processos sociais. Uma pedagogia oculta de ensinamento/cooptação para que as comunidades sul-americanas troquem sua autonomia social pela dependência e vínculo inexorável com o Estado, um processo de educação para uma nova ordem social calcada na transnacionalização do capital, ou conforme documentos do BID, no “regionalismo aberto”.

Os projetos previstos pela IIRSA desconsideram o tempo de construção de um conhecimento suficiente para que as comunidades envolvidas direta e indiretamente nos empreendimentos possam decidir pela anuência ou proibição dos projetos. Desconsidera e não tolera o tempo para construção de uma reflexão crítica sobre o assunto, até porque isso colocaria em risco total a possibilidade de execução e viabilização silenciosa dos empreendimentos. Marginaliza outras opções de desenvolvimento social, e reprime os insubmissos à nova ordem. É a ordem dos grandes fluxos de capitais transnacionais, sempre ávidos pelas riquezas naturais ainda preservadas, e agindo na mesma perspectiva política consagrada com o deslocamento das esferas de poder do Estado Restrito para o Estado Amplo: esferas de poder muito além daquelas democratizadas e acessíveis a partidos políticos, ou seja, esferas de poder cuja única maneira de inserção é através da mobilização das comunidades organizadas que sofrerão o impacto sócio-ambiental da IIRSA.

Os impactos sócio-ambientais podem ser analisados região por região, de acordo com a especificidade de cada território. No entanto, tratando-se de 337 grandes projetos e suas áreas impactadas, não devemos desconsiderar o conjunto geral dos problemas sócio-ambientais previstos.

A seguir, o mapa completo da Iniciativa de Integração da Infra-estrutura Regional Sul-americana e suas áreas de maior abrangência, e posteriormente um quadro com a compilação dos possíveis impactos sócio-ambientais previstos em sua totalidade:



**Impactos sócio-ambientais previstos a partir do plano da
Iniciativa de Integração da Infra-estrutura Regional Sul-americana (IIRSA)**

1. Aumento do contrabando de armas, drogas, animais, madeiras, órgãos humanos, etc.(através das vias aéreas, terrestre e marítima);
2. Aumento de presença de paramilitares e forças de segurança privada de grandes empresas transnacionais;
3. Aumento vertiginoso da devastação ambiental em regiões preservadas;
4. Ocupação humana desordenada nas margens das rodovias e outras rotas de transporte, ocasionando aumento populacional descontrolado com colapso da infra-estrutura básica para saúde e alimentação;
5. Aumento dos casos de malária, hepatites, AIDS e outras doenças infescto-contagiosas;
6. Aumento dos índices de subnutrição;
7. “Favelização” de áreas vizinhas aos locais das grandes obras;
8. Aumento da prostituição, incluindo prostituição infantil;
9. Precarização do trabalho através do aumento de sub-empregos;
10. Aumento de contratos trabalhistas irregulares através de empresas terceirizadas pelas grandes corporações, incluindo aumento do trabalho infantil;
11. Abandono generalizado de atividades tradicionais voltados para a auto-subsistência regional;
12. Diminuição e/ou impossibilidade de atividades pesqueiras, extrativistas, agrícolas, etc.
13. Contaminação das águas de rios, córregos e nascentes;
14. Colapso na rede de abastecimento de água para comunidades próximas às grandes obras;
15. Contaminação do solo;
16. Diminuição da biodiversidade, incluindo a possibilidade de desaparecimento de espécies ameaçadas de extinção;

17. Aumento de casos de incêndios nas florestas, incluindo incêndios provocados pelas grandes empresas;

18. Aumento da “biopirataria”

* * *

Poderíamos apontar diversas outras contradições e conflitos entre os segmentos econômicos do capital transnacionalizado e as possibilidades de autonomia social dos povos. A indústria de celulose, por exemplo, tem causado um enorme impacto nas populações e comunidades que tradicionalmente se auto-organizavam e que, após o aparecimento das grandes usinas em suas proximidades territoriais, são desprovidas dos recursos naturais necessários à sua reprodução social – isso sem mencionar o prejuízo ambiental decorrente do esgotamento do solo, poluição atmosférica, destruição das nascentes de rios e córregos, e outros danos relacionados à natureza da região.

Revigorado agora pelo desenvolvimento da biotecnologia e da engenharia genética, a transgenia aparece como outro importante setor econômico das corporações transnacionais, incorporando atividades fundamentais para a reprodução da vida humana, como a criação dos bancos de genes, enquanto

“estamos vendo em prática a educação genética da matéria pelos programas científicos que buscam codificar o genoma, *a constituição genética total de um indivíduo*. Através desses programas e procedimentos científicos, pode-se interferir e controlar partes desejadas ou indesejadas em células para a reprodução. Pais escolhem os embriões mais saudáveis e adequados à sociedade para terem filhos e descartam os vistos como geneticamente inadequados. A matéria-criança é constrangida a realizar o desejo dos pais-sociedade antes de ser desejada como pessoa e deve realizar-se como mercadoria com qualidade total e garantida. A purificação da matéria humana, almejada e praticada em diversos momentos da História, tendo atingido seu paroxismo

contemporâneo nos programas raciais nazistas, habita agora o silêncio e a assepsia dos laboratórios”²¹

Ainda podemos citar a produção desenfreada e desregulada de alimentos transgênicos, engendrada através do mesmo mito tecnocrático e do mesmo discurso de progresso já citado anteriormente, reciclado a partir da introdução de novos produtos e serviços.

A indústria do prazer também fulgura nesse cenário com promissoras atividades, dentre as quais destaca-se a indústria de cirurgia plástica não-corretiva, amparada pela padronização globalizada dos critérios de beleza, e inseparável da indústria do sexo.

* * *

É possível um desenvolvimento sustentável do capitalismo?

No contexto do processo de transnacionalização do capital, os conhecimentos mais valorizados e mais avançados nos campos da educação e da ecologia são os conhecimentos voltados para o desenvolvimento *sustentável* e *participativo* do capitalismo. Sustentável do ponto-de-vista da gestão coerente dos recursos naturais do planeta para revigorar cada vez mais a lógica da mercadoria e seu modo de produção. E, obviamente, acentuando as relações de trabalho do sistema de exploração e da hierarquia social.

No entanto, este processo de transnacionalização gera, por sua vez, o germe da insustentabilidade, sob o ponto-de-vista da agudização extrema dos conflitos sociais e da reprodução cada vez mais elevada de uma massa de trabalhadores urbanos desempregados, por um lado, e de comunidades, populações e sociedades usurpadas de seus territórios e de seus recursos naturais, por outro.

As gestões coletivas e participativas nunca estiveram tão inseridas no modo de produção capitalista como no atual estágio de seu desenvolvimento. As estratégias de inclusão dos trabalhadores nas estruturas de poder se desenvolveram mais nitidamente após

²¹ Almeida, Milton José de. *As idades*. P.10 (mimeo) In: **A produção político e genética da criança** (artigo

a democratização dos governos nacionais, no âmbito do Estado Restrito, e pelas técnicas de gestão do modelo toyotista, no âmbito do Estado Amplo.

Porém, existem diferenças entre os discursos e as práticas de desenvolvimento sustentável. Aponto aqui duas vertentes da apropriação do discurso ecológico pelas empresas transnacionais.

A primeira, menos refinada, imprime um explícito distanciamento entre homem e natureza. É o discurso em que a preservação da natureza significa a preservação das espécies vegetais e animais nas ações de expansão produtiva, procurando excluir o ser humano de seu meio ambiente.

Isso porque imprime nesta dinâmica de expansão do capital transnacional formas de exploração sobre a classe trabalhadora que poderiam colocar em risco a própria legitimidade de suas atividades. Em primeiro lugar, devido a própria destruição sócio-ambiental traduzida na transformação radical das relações humanas locais, acarretando diversas vezes na substituição da vida rural na vida urbana. O problema surge quando populações rurais cujos conhecimentos e inteligências não estão voltados para a vida urbana, e assim tornam-se populações marginalizadas ou excluídas desse novo mundo. Os processos de favelização são inevitáveis, até mesmo porque os trabalhadores que alavancam os empreendimentos acabam se relacionando, invariavelmente, com as populações locais. E como tais processos não estão contemplados em qualquer forma de ordenamento urbano ou planos diretores municipais, os resultados são desastrosos. Aumento de serviços e trabalhos de baixa qualificação, ao lado de atividades ilegais e criminosas (diferenciar atividades ilegais e criminosas). Paralelamente a tudo isso, verificamos a ausência de regulação pública de tais empreendimentos, possibilitando evasão fiscal, lavagem de dinheiro e uma desproporcional margem de lucro dessas corporações financeiras em relação à remuneração dos trabalhadores envolvidos nestas atividades.

Todo esse processo ilustrado por belas propagandas de preservação ambiental, ora com fotos de borboletas, ora com paisagens da Mata Atlântica, às vezes até com fotos de crianças para que os usuários dos novos produtos e serviços, acostumados e domesticados com a lavagem cerebral audiovisual, contemplem os outdoors como se contemplassem a

visual).

própria natureza preservada (até mesmo porque a maioria desses usuários não pretendem qualquer envolvimento direto com a natureza, uma vez que o modo de vida urbano inviabiliza o contato com outras formas de vida). Dessa maneira, tornam-se cúmplices desse processo, mas sem dor na consciência – mesmo porque as propagandas procuram invadir os espaços psíquicos do inconsciente, e jamais privilegiam o pensamento consciente e racional sobre as atividades realizadas.

Mas a segunda vertente do processo de apropriação dos discursos ecológicos é mais refinado, por isso mais perigoso em relação ao projeto de sociedades autônomas: é aquele que inclui o ser humano nas atividades de produção e serviços das grandes corporações transnacionais. Um dos exemplos mais conhecidos é a exploração do saber indígena na manufatura de produtos fitoterápicos pelos grandes laboratórios farmacêuticos, cujo discurso pseudo-científico camufla os propósitos de lucros financeiros exorbitantes (Jecupê, 1998). A apropriação dos saberes tradicionais – saberes que são muito mais que depósitos de informações, mas que traduzem uma combinação de pressupostos, formas de aprendizado, de pesquisa e de experimentação – estão ancorados juridicamente em acordos transnacionais de propriedade intelectual, como os TRIPS – Trade Related Intellectual Property Rights²² (Cunha, 1998).

Em geral, nesta segunda vertente analisada, o papel das ONG's é fundamental, pois realiza as estratégias de aproximação, diálogo e negociação de uso dos saberes populares / tradicionais ou de utilização dos recursos naturais do território. Um caso ilustrativo é a Organização Não-governamental SOS Mata Atlântica. Presidida por Klabin, um dos maiores empresários do ramo de papel e celulose no Brasil, e um dos primeiros empresários a participar das negociações de corporações transnacionais nas reuniões da Organização Mundial do Comércio, a SOS Mata Atlântica procura preservar a Mata Atlântica brasileira através das ações políticas de seus funcionários em áreas de preservação. Ou ainda, por outro lado, em áreas ameaçadas pelas ações de empresas devastadoras da natureza, inaugurando embates entre capitalismo ditos “sustentáveis” e capitalismo insustentáveis. Para clarificar tal dinâmica, acredito ser importante o relato da dinâmica instituída pela ONG SOS Mata Atlântica na Reserva Ecológica da Juatinga.

²² Direitos de Propriedade Intelectual relacionados ao Comércio.

A Reserva Ecológica da Juatinga localiza-se no litoral sul do Estado do Rio de Janeiro, e abrange uma área de 8000 hectares. A Reserva é habitada por populações caiçaras tradicionais na região, cujas habilidades de trabalho para alcançar sua própria reprodução social inclui basicamente a pesca e a pequena agricultura familiar. Tais atividades encontravam motivação política na solidariedade entre os moradores da região e na ausência de regulamentação da propriedade privada, uma vez que os quintais e os instrumentos de produção coletivos propiciavam outra lógica social – absolutamente incompreensível quando enquadrada na lógica capitalista. É óbvio que essas populações também reservavam locais de moradia, ferramentas e hortas particulares, e que a solidariedade encontrava seus limites como em qualquer organização social. O principal objetivo da SOS Mata Atlântica foi a regularização fundiária de diversas áreas da Reserva, estabelecendo juridicamente formas de propriedade privada e instituindo uma dinâmica de gestão territorial da área de preservação estranha às habilidades de autonomia social tradicionais daquelas populações. Um dos resultados mais significativos destas ações foi a modificação do regime jurídico de utilização dos recursos naturais coletivos da Reserva e a instituição generalizada da propriedade privada, além do aproveitamento gratuito do conhecimento da população nativa no manejo sustentável do território.

Dessa maneira, acredito que, em determinados momentos de expansão do capital, as lutas autônomas dos trabalhadores questionavam a legitimidade dos gestores das lutas e dos gerentes das fábricas – e acarretaram experiências históricas de conflito entre a expansão do capitalismo e a recusa dos trabalhadores deste modelo de desenvolvimento social. Hoje, penso que os alvos principais das ofensivas de apropriação de determinadas formas de gestão social pelas grandes corporações transnacionais são os conhecimentos populares e tradicionais de manejo auto-sustentável de regiões preservadas do planeta. As citadas políticas globais de patentes – no mercado financeiro legitimado pelos Estados Nacionais – e a biopirataria – legitimado apenas pelas grandes corporações e combatido pelas políticas repressivas dos Estados Nacionais (até o momento em que se dividam os lucros, claro) – são reflexos dessa nova ofensiva. Isso tudo porque nem todos os recursos naturais do planeta são renováveis, e a variada biodiversidade de regiões preservadas possibilitam um vasto campo para a expansão das transnacionais.

No entanto, a pequena parcela dos lucros anuais bilionários das empresas transnacionais não satisfaz o desejo de autonomia de outra parte da população do planeta. É uma população que rejeita as formas de exploração humana e que insiste no caminho mais trabalhoso de trilhar. É o caminho da obstrução sistemática do pensamento único e da luta permanente pela liberdade. E estas serão as próximas contribuições e conceitualizações centrais das áreas da educação e da ecologia, conforme análise do capítulo III.

Capitalismo sustentável ou capitalismo insustentável?

Uma falsa oposição que camufla a raiz de um mesmo projeto heterônomo de desenvolvimento social

A partir destas considerações, verificamos dois agudos conflitos, porém em duas lógicas distintas de um mesmo projeto político: o primeiro conflito, enquadrado nas mesmas idéias de desenvolvimento capitalista, salienta as contradições das atividades ambientais devastadoras de grandes corporações transnacionais em relação às atividades sustentáveis ambientalmente de outras corporações transnacionais. Tal contradição, no entanto, encontra um ponto central de consenso: jamais transformar as relações de trabalho. Isso implica dizer que as atividades capitalistas que procuram preservar o meio ambiente (ora dissociando o ser humano da natureza, ora incluindo o ser humano em suas atividades), sustentáveis em seu dizer, representam apenas uma nova etapa no desenvolvimento do processo de transnacionalização do capital. Nesse sentido, o discurso da geração de empregos torna-se imprescindível para a expansão do capital, mesmo que tais empregos sejam temporários e que substituam atividades tradicionais locais. E essa substituição não é grande obstáculo para as grandes corporações, uma vez que aproveitam a força de trabalho proveniente de populações empobrecidas financeiramente, cujo incremento da renda monetária mensal poderia possibilitar o acesso a bens de consumo que não estariam a seu alcance caso houvesse a continuidade de seu modo de vida, distante das relações de trabalho capitalista, apesar de distintas em sua natureza existencial. A pobreza dessas comunidades são traduzidas pelas dificuldades de acesso a certos produtos e serviços (como aos modernos produtos eletroeletrônicos e outros objetos de consumo cotidianos, ou acesso

a variadas formas de lazer urbano), e outros elementos que integram as avaliações dos índices de qualidade de vida. Seduzidos por um salário irrisório sob o prisma da calculadora das grandes corporações transnacionais, e todavia satisfatório para as aspirações de consumo, esses trabalhadores acabam aceitando todas as condições de trabalho em empreendimentos que transformarão seu meio ambiente, incluindo as transformações da autonomia das estruturas políticas de sua comunidade em relação ao Estado e às grandes empresas. E assim operam-se as transformações em um território livre do desenvolvimento acentuado da lógica capitalista, agora inundados pelos valores da competição, do trabalho heterônomo e altamente hierarquizado, da regulação do tempo e do espaço de vida pelo *outro*: poderíamos assim encontrar o paraíso prometido da geração de empregos para uma sociedade sustentável?

Por outro lado, existe um segundo conflito mais agudo e essencial, pois questiona a própria lógica do desenvolvimento capitalista. É o conflito que recoloca a questão das relações de trabalho no cerne da discussão dos processos de transnacionalização do capital. Nessa perspectiva, não há quaisquer possibilidades de capitalismo sustentável, pois mesmo respeitando um suposto “mundo natural” dissociado do ser humano, e mesmo utilizando todas as tecnologias voltadas para o aproveitamento renovável dos recursos naturais, a relação de exploração econômica e de poder coercitivo inviabiliza a sustentabilidade deste sistema econômico. A insustentabilidade deste sistema não será superada enquanto não houver substituição do modo de produção industrial capitalista e de suas relações sociais de produção.

CAPÍTULO II
ECOLOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL

1. ANTECEDENTES

Ecologia Social

No início do século XIX, o naturalista francês Jean-Baptiste Lamarck rompe com a crença no fixismo das espécies vivas, formulando suas teses científicas nas quais as espécies zoológicas, antes pensadas como imutáveis, se transformariam com o tempo. Para Lamarck, ao contrário da visão essencialista, as espécies sofrem adaptações permanentes no contato com o meio ambiente, alterando seu código genético a ser retransmitido hereditariamente aos seus descendentes.

As conclusões do ousado pesquisador, desprovidas de estudos empírico-científicos aprofundados, passam a ser examinadas por Charles Darwin, que inicia uma série de viagens ao redor do mundo. Através de suas observações zoológicas e botânicas, então embasadas em diversas áreas da ciência em pleno desenvolvimento na metade daquele século – a química de Lavoisier, a geologia de Charles Lyell, a economia de Adam Smith, a demografia de Thomas Malthus, a filosofia de August Comte –, Darwin lança as primeiras categorias da análise científica evolucionista baseada na teoria de seleção natural, expostas em sua célebre obra *A origem das espécies (1849)*.

Essencialmente, a teoria de seleção natural estabelece que nas diferentes espécies vivas só sobreviveriam os seres vivos que melhor se adaptassem ao meio ambiente. A evolução se assemelharia a um processo mecanicista, em acordo com a lógica de melhor ou pior adaptabilidade, a partir de diferentes estratégias de sobrevivência elaboradas pelas diferentes espécies vivas. Darwin descarta a concepção lamarckista cujas repentinas transformações seriam inerentes a todas as espécies, propondo, em seu lugar, uma teoria de mudanças lentas, graduais e acidentais.

No entanto, a teoria de Darwin sofre diferentes interpretações no meio científico, provocando distorções em seu pensamento. Uma das mais severas distorções reside na formulação do darwinismo social, cujos primórdios podemos localizar na teoria evolucionista de Herbert Spencer e Thomas Huxley. Para Spencer, a competição pela vida (e a sobrevivência dos indivíduos mais aptos) representa a única via de todo o progresso

humano. Huxley, por sua vez, publica em 1888 o artigo “A luta pela vida: um programa”, sintetizando o darwinismo social. O darwinismo social é a formulação teórica evolucionista de Darwin aplicada na vida social, estabelecendo hierarquias biológicas entre os seres humanos e, nesse sentido, procurando justificar a degeneração massiva dos indivíduos pobres devido à sua inadaptabilidade ao meio ambiente. Para tanto, Huxley inspira-se nas teorias capitalistas da economia liberal, na demografia malthusiana e, ainda, nos ensaios racistas de Gobineau sobre a desigualdade das raças humanas.

Indignado pelo curso dos debates evolucionistas, o cientista e escritor russo Piotr Kropotkin decide refutar tais interpretações da teoria da evolução das espécies de Darwin. A partir de diversos artigos publicados na revista “The Nineteenth Century”, elabora sua obra científico-filosófica em que propõe demonstrar que, ao lado do princípio da luta e da competição pela sobrevivência, um outro fator mais importante corrobora a evolução das espécies: a ajuda mútua.

O autor não considera que a ajuda mútua contradiz a teoria da seleção natural de Darwin. Kropotkin sustenta que a *luta pela existência* entre as espécies não exclui a *cooperação* entre as espécies. No caso dos seres humanos, o apoio mútuo asseguraria o desenvolvimento das faculdades intelectuais e das qualidades morais do ser humano, oferecendo melhores oportunidades para viver e se reproduzir. Cita, inclusive, a obra “Origem do Homem”, escrita por Darwin posteriormente à “Origem das espécies”, onde o autor explicita que “floresceram melhor as comunidades que aglutinaram maior quantidade de membros simpatizantes entre si, e deixaram maior quantidade de descendentes”²³.

Nesse sentido, Kropotkin assinala a preponderância da convivência pacífica e do apoio mútuo nas espécies vivas, destacando que as maiores possibilidades de sobrevivência e de evolução encontram-se nas espécies que desenvolvem mais solidamente as diversas formas de solidariedade e de ajuda mútua: os falcões, os escaravelhos, as formigas, as abelhas, e mesmo animais ruminantes, mamíferos, peixes, entre outros, compõem o amplo panorama de exemplos zoológicos referentes ao tema. Ainda sob o olhar do apoio mútuo entre os animais, o primeiro caso apontado pelo autor que evidencia a solidariedade e a inteligência como fatores evolutivos mais eficazes que a luta e a força reside na origem dos primeiros hominídeos: nosso processo evolutivo, ao invés de derivar dos fortes e solitários

²³ KROPOTKIN, 1987, p.19.

gorilas ou orangotangos, advém dos chimpanzés, animais menos fortes, porém com sociabilidade melhor desenvolvida.

Mas é ultrapassando os elementos fundamentais das ciências naturais e o conhecimento zoológico pertinente a este estudo que Kropotkin, abordando a questão da ajuda mútua e da cooperação nos diversos momentos da história da humanidade, busca as bases filosóficas de sua teoria da evolução humana.

Alarmado com os constantes genocídios praticados contra os povos primitivos, os primeiros escritos do autor enfocam a ajuda mútua entre os *selvagens*²⁴, procurando desconstruir a idéia de Huxley que apresentava “los hombres primitivos como algo a modo de tigres o leones, desprovistos, de toda clase de concepciones sociales, que no se detenían ante nada en la lucha por la existencia (...)”²⁵, ou mesmo o pensamento do filósofo inglês Thomas Hobbes, para quem “los hombres primitivos (...) vivían en una eterna guerra intestina, hasta que aparecieron entre ellos los legisladores, sabios y poderosos que asentaron el principio de la convivência pacífica”.²⁶

Kropotkin apresenta sociedades, bandos, clãs e tribos como as formas primitivas de organização da humanidade, em geral com “grado notable libre de choques bélicos”²⁷, lançando mão dos estudos etnológicos de sua época²⁸. Os exemplos abarcam diversas regiões do planeta, desde o extenso território russo e as variadas localidades do continente europeu, até as pesquisas etnológicas realizadas na Groelândia, América ártica, Austrália e ilhas oceânicas, sudeste asiático, Himalaia, litoral do Oceano Índico, sul da África e, na América do Sul, do Golfo do México até a Terra do Fogo na Patagônia, atravessando as comunidades da selva brasileira. A partir dessas sociedades, o autor oferece algumas interpretações da complexa organização matrimonial, da distribuição de riquezas, do desenvolvimento da solidariedade tribal e de suas boas relações mútuas, salientando que

el salvaje educado en las ideas de solidaridad tribal, practicada en todas las ocasiones, malas y buenas, es tan exactamente incapaz de comprender

²⁴ Neste estudo, utilizo o termo povos primitivos ao designar, em geral, as sociedades ancestrais. Kropotkin descreve os selvagens (povos que habitavam as selvas) dentro dessa mesma conotação.

²⁵ KROPOTKIN, 1987, p.51.

²⁶ Idem.

²⁷ Idem, p. 53.

²⁸ Kropotkin cita os estudos de Bachofen, Mac Lennan, Morgan, Edward B. Tylor, Maine, Post, Kovalevsky, e outros.

al europeo *moral* que no tiene ninguna idea de tal solidaridad, como el europeo medio es incapaz de comprender al salvaje. Además, si nuestro sabio tuviera que vivir entre una tribu semihambrienta de salvajes, cuyo alimento total disponible no alcanzara para alimentar algunos días a un hombre, entonces comprendería quizá qué es lo que guía a los salvajes en sus actos. Del mismo modo, si un salvaje viviera entre nosotros y recibiera nuestra educación, quizá comprendiera la insensibilidad europea hacia nuestros semejantes y esas comisiones reales que se ocupan de la cuestión de la prevención de las diversas formas legales de homicidio que se practican en Europa.²⁹

Kropotkin también evidencia as qualidades sociais das sociedades primitivas através da citação de algumas conclusões de Darwin:

La debilidad comparativa del hombre y la poca velocidad de sus movimientos – escribió –, y también la insuficiencia de sus armas naturales, etcétera, fueron más que compensadas en primer lugar por sus facultades mentales (las que, como observó Darwin en otro lugar, se desarrollaron principalmente, o casi exclusivamente, en interés de la sociedad); y en segundo lugar, por sus *cualidades sociales*, en virtud de las cuales prestó ayuda.³⁰

Além de procurar desmistificar o darwinismo social, Kropotkin também critica o extremo oposto – ou seja, o idealismo do bom selvagem de Rousseau –, afirmando que o “hombre primitivo no puede ser considerado como ideal de virtud ni como ideal de *salvajismo*. Pero tiene una cualidad elaborada y fortificada por las mismas condiciones de su dura lucha por la existencia: identifica su propia existencia con la vida de su tribu; y, sin esta cualidad, la humanidad nunca hubiera alcanzado el nivel en que se encuentra ahora”³¹. A questão central levantada pelo autor é o vínculo direto entre as atitudes individuais e os assuntos coletivos da própria tribo ou comunidade. De acordo com Kropotkin, as sociedades que resistiram às transformações sociais acarretadas pelo surgimento de

²⁹ KROPOTKIN, 1987, p. 62.

³⁰ Idem, p. 64, Kropotkin citando Darwin.

estruturas patriarcais – conduzida pelo processo de “acumulación de riquezas y de poder, a su transmisión hereditaria en la familia y a la descomposición del clan”³² – possibilitaram o surgimento das comunas, aldeias ou outras formas de sociedade, opostas à desintegração da tribo:

las tribus más enérgicas no se dividieron; salieron de la prueba elaborando una estructura social nueva: la comuna aldeana, que continuó uniéndolas durante los quince siglos siguientes, o más aún. Em ellas se elaboró la concepción del territorio común, de la tierra adquirida y defendida com sus fuerzas comunes, y esta concepción ocupó el lugar de la concepción del origen común, que ya se extinguía.³³

E ainda conforme Kropotkin,

Tal era la nueva forma em que se encauzó la tendencia de las masas al apoyo mutuo (...) que el progreso – económico, intelectual y moral – que alcanzó la humanidad bajo esta forma nueva popular de organización fue tan grande, que cuando más tarde comenzaron a formarse los Estados, simplemente se apoderaron, em interés de las minorías, de todas las funciones jurídicas, económicas y administrativas que la comuna aldeana desempeñaba ya en beneficio de todos.³⁴

Dentro de tais apresentações preliminares dos antecedentes teóricos da ecologia social, ressalto, finalmente, a ausência de referências diretas que Kropotkin desenvolve a respeito da relação homem-natureza, sua indissociabilidade e sua interação orgânica e sistêmica. Acredito que a contribuição fundamental do pensador russo reside na desconstrução do social-darwinismo, e nos apontamentos aprofundados sobre relações sociais entre os seres humanos.

³¹ Idem, p. 65.

³² Idem, p. 68.

³³ Idem, p. 69.

³⁴ Idem, p. 81.

Nesse aspecto, a ecologia social utiliza os conceitos da teoria de evolução de Kropotkin para embasar suas formulações relacionadas às possibilidades históricas de sociedades livres, autônomas e não hierarquizadas.

* * *

Educação Integral

O contexto histórico do surgimento do conceito de educação integral encontra-se na resistência e recusa de alguns setores da nascente classe operária do século XIX em aderir ao aparato escolar disciplinador reservado às futuras gerações dos trabalhadores industriais europeus. As origens do conceito de educação integral residem, portanto, na recusa ativa de trabalhadores da alienação do processo produtivo, consolidada no contexto da revolução industrial. E nesse sentido, observamos o aparecimento da *escola*, instituição que poderia cuidar da disciplina do enorme contingente de trabalhadores recém-usurpados das habilidades requeridas a um grau elevado de autonomia econômica na sociedade.

A partir da revolução industrial, a escola começa a exercer importante papel na instituição heterônoma da sociedade. Se as monarquias absolutas européias utilizaram o ensino religioso como base pedagógica preponderante para a manutenção de suas estruturas de poder, é a partir do início do processo de urbanização do continente europeu, do mercantilismo e da configuração dos primórdios da industrialização que surgem as novas formulações educacionais, desta vez voltadas para a manutenção do poder da ascendente burguesia. De acordo com Ferreira,

“o incremento das funções e tarefas ligados à gestão e governação do Estado e dos grandes conglomerados urbanos, a proliferação de atividades sócio-econômicas relacionadas com os setores industrial, comercial, agrícola, assim como os transportes e as comunicações, desenvolveram de forma gigantesca as necessidades de qualificação da mão-de-obra dos diferentes grupos socioprofissionais. Dessa realidade emerge uma nova racionalidade instrumental baseada num novo tipo de ensino e pedagogia.

Tratava-se, desde então, de deixar o ensino escolástico e livresco sem articulação com a razão, a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho. Os processos de aprendizagem dos múltiplos saberes passaram a ser determinados progressivamente pelos ditames da racionalidade empresarial e estatal. O mundo da produção, consumo e distribuição de mercadorias exigia um tipo de conhecimentos que não se adequava mais a um saber contemplativo da ordem divina.” (FERREIRA, 1996, p. 112)

Em “*A face oculta da escola*”, Fernández Enguita também salienta tal transformação no campo da educação:

“O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.114)

Dessa maneira, se desencadeia o processo de substituição dos modos de produção de conhecimento concebidos para o fortalecimento comunitário e para a autonomia social, uma vez que a divisão do trabalho instituída nas fábricas passa a repercutir diretamente nas dinâmicas de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, conforme FERREIRA, “as relações polares entre pais/filhos na família, teólogos/leigos na Igreja e mestre/aprendizes nas corporações, que serviam de suporte a todo o sistema educacional e pedagógico tradicional, vão ser objeto de uma desintegração progressiva.”³⁵

Somada ao conteúdo técnico requerido para as operações manuais, a escola passa a ensinar a disciplina do trabalho heterônomo: desde a devida disposição espacial dos corpos, perpassando pelas boas maneiras de obediência e submissão, e desembocando na demarcação e controle temporal das novas gerações de trabalhadores.

A ruptura de uma base de aprendizagem voltada para a compreensão de todas as etapas do processo produtivo – essência da relação mestre/aprendiz observada nas oficinas de trabalho ou corporações de ofício anteriores ao advento da Revolução Industrial – ocorre

³⁵ Ferreira, José Maria C. “Pedagogia libertária *versus* pedagogia autoritária”. In SIEBERT, 1996, p. 114.

justamente em decorrência da alteração do processo produtivo. A escola moderna emoldura-se enquanto organismo auxiliador da emergente classe burguesa para o estabelecimento dessa nova ordem socioprodutiva. Não é mera coincidência a instituição praticamente simultânea das sirenes escolares e dos apitos das fábricas, da disposição panóptica das carteiras de estudo nas salas de aula e dos postos de trabalho nos galpões industriais, da incessante repetição de exercícios escolares e de operações manuais, da diferenciação e separação entre os momentos de lazer e de labor, da autoridade inquestionável do professor e do patrão (sob o risco de retaliações ou expulsões), das competições e hierarquizações, enfim, da contínua fragmentação das áreas de conhecimento científico paralelamente à acentuação da divisão social do trabalho.

De acordo com Fernández Enguita,

a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.113)

Contrariando as rígidas estruturas escolares em construção concomitante ao desenvolvimento do processo de alienação operária, o surgimento do conceito de educação integral no final do século XIX é a contraposição da classe trabalhadora para romper as recentes formas históricas de dominação social em que estava submetida. Através do encontro de diversas práticas pedagógicas e movimentos educacionais absolutamente inovadores, a educação integral visa restituir aos trabalhadores as habilidades manuais e os conhecimentos intelectuais necessários para reassumirem o controle completo do processo produtivo econômico e, mais adiante, reconstruírem autonomamente suas dinâmicas sociais.

A esta rede formal e informal de capacitação profissional e formação técnica e científica devem-se acrescentar as escolas de iniciativa popular, as sociedades operárias, os ateneus, as casas do povo e toda uma gama de atividades similares que compunham um considerável movimento de auto-instrução. Boa parte do movimento operário colocou nessa rede suas esperanças de acompanhar o ritmo do progresso e melhorar sua posição social e política frente às classes dominantes, quando não de subverter radicalmente a ordem social existente. Outra parte – de orientação marxista – centrou suas reivindicações em uma escola para os trabalhadores financiada mas não gerenciada pelo Estado e combinada com a incorporação dos jovens na produção. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.121)

Tais inovações foram provocadas pela ampla e diversificada gama de experimentações educacionais voltadas para a liberdade e para a emancipação do ser humano. Dentre as experiências mais relevantes e conhecidas, destaco aquelas embasadas teoricamente na nascente pedagogia libertária ao final do século XIX, tais como:

a) O Orfanato de Cempuis

Assinalo primeiramente as práticas pedagógicas vinculadas ao exercício da sensibilidade humana, desenvolvidas no Orfanato de Cempuis sob a coordenação de Paul Robin. Para Robin, a “idéia de educação integral (...) nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral”³⁶.

Os exercícios e práticas pedagógicas desenvolvidas no Orfanato de Cempuis enfocavam o aprimoramento e auto-conhecimento de sensações fracas, distinção rápida e exata das diferentes sensações, medidas de sensações³⁷.

Os exercícios do olhar contemplam: a visão correta de perto e de longe; distinção precisa de formas e cores; longitudes relativas em diversas posições; descoberta de objetos

³⁶ Robin, Paul. *A educação integral*. In: MORIYÓN, 1989, p. 88.

³⁷ Tais exercícios de percepção encontram-se explanados no artigo “Educação integral”, de Paul Robin, compilado por F.G.Moriyón na obra **Educação libertária**.

pouco visíveis. A leitura musical e o aprendizado de variados idiomas desenvolvem a audição, enquanto para o tato as atividades centram-se na distinção delicada de diversas formas de superfície, reconhecimento de objetos conhecidos, procura de objetos no escuro, leitura de caracteres em relevo. Jogos análogos são aplicados aos outros órgãos sensitivos, principalmente para o olfato e paladar.

Outros exercícios sensitivos podem ser realizados com o emprego de auxiliares dos sentidos: lupa, microscópio, telescópio, fita métrica, cronômetros, gamas de cor em diversas substâncias, papel, tecido, vidro, metal, luzes artificiais. Para o exercício dos órgãos ativos, a força e a destreza são desenvolvidas nos jogos corporais e brincadeiras.

Tais exercícios visam o desenvolvimento sensorial e motor possibilitando a precaução do aparecimento de aberrações dos sentidos, tais como vertigens ou mesmo repugnâncias derivadas do contato com animais ou sons estridentes. Além disso, atentam para a educação do paladar humano, procurando evitar desordens alimentares ou repulsa a alimentos fundamentais para o organismo humano.

Finalmente, também abordavam nas atividades educativas as formas de escrita nos distintos idiomas, e outros procedimentos de comunicação humana, visando possibilitar a construção autônoma de um pensamento lógico e criativo.

b) O instituto educacional “A Colméia”

A *Colméia* foi o nome atribuído à experiência educacional organizada por Sébastien Faure em Rambouillet, França, entre 1904 e 1917. Desvinculada da Igreja e do Estado, A *Colméia* estava embasada em um programa inovador de educação, fundado no desenvolvimento de todas as faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças. As crianças estavam divididas em três grupos – pequenos, médios e grandes – de acordo com o tempo de aprendizagem de cada um. As atividades variavam de acordo com o grupo das crianças: os pequenos dedicavam-se aos jogos, brincadeiras e pequenos afazeres domésticos; os médios dedicavam-se ao estudo e ao trabalho braçal (aprendizes de algum ofício); os grandes dedicavam-se à aprendizagem, trabalhando em oficinas ou nas áreas rurais.

A gestão da *Colméia* era coletiva: a direção não exercia funções administrativas dentro da instituição, apenas mediava sua relação com outras instituições sociais. As

atividades na Colméia eram realizadas a partir de um grupo de colaboradores não remunerados, trocando seus trabalhos pelas condições de infra-estrutura ali oferecidas – alimentação, casa, e outros serviços oferecidos pelos profissionais.

Além das oficinas de imprensa, carpintaria, forja, costura, encadernação, eram oferecidos cursos e palestras nas principais áreas do conhecimento. De acordo com Faure:

O ensino deve ter por objetivo formar seres quanto possível completos, capazes, apesar da sua especialização costumeira e quando as circunstâncias permitirem e exigirem: os trabalhadores braçais poderem abordar o estudo de um problema científico, apreciarem uma obra de arte, conceberem ou executarem um plano, e inclusive, participarem de uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, porem mãos à obra, utilizarem com destreza os braços, fazerem na fábrica ou no campo um papel decoroso e um trabalho útil. A *Colméia* tem a grande ambição e a firme vontade de pôr em circulação alguns homens desta espécie. É por isto que se leva adiante a educação geral e o ensino técnico e profissional.³⁸

E referindo-se aos objetivos do conjunto de atividades na Colméia, Sébastien Faure salienta a busca de uma educação integral:

“O papel do ensino é levar ao desenvolvimento máximo todas as faculdades da criança: físicas, intelectuais e morais. O dever do educador consiste em favorecer a plenitude total deste conjunto de energias e de aptidões que encontramos em todos. (...) Porque assim teremos formado seres completos”.³⁹

c) A Escola Racionalista ou Moderna

A Escola Racionalista ou Moderna funcionou na Espanha durante o início do século XX, baseada na pedagogia racionalista de Francisco Ferrer i Guardia. Inspirada em Pestalozzi, e em permanente contato com o pensamento de Elisée Reclus e com as práticas

³⁸ Faure, Sébastien. *La ruche (a colméia)*. In: MORIYÓN, 1989, p. 123.

³⁹ Idem, *ibidem*, p. 122.

educacionais de Paul Robin, a pedagogia racionalista se destacou pela ruptura com as estruturas de educação até então vinculadas à Igreja espanhola. A partir da Liga Internacional para a Educação Racionalista da Criança, e embasada na Declaração dos Direitos do Homem, a Escola Moderna de Francisco Ferrer pregava a coeducação sexual e das classes, agregando em suas atividades cursos noturnos e uma Universidade Popular. Essencialmente, “preocupava-se em desenvolver no aluno a análise crítica dos juízos, a valorização do pensamento científico, educando integralmente o homem, nos aspectos afetivo e racional”.⁴⁰

Dentre algumas das concepções pedagógicas da experiência da Escola Moderna, destaque ainda: a permanente qualificação do corpo docente; ausência de exames, prêmios ou castigos; aprendizagem das noções básicas de higiene e saúde; o estímulo ao pensamento livre e o combate ao messianismo pedagógico, deslocando a instrução racional para o sentido social do ensino:

A finalidade da pedagogia moderna é uma orientação que tende a uma sociedade justa, mostrando às novas gerações as causas dos desequilíbrios sociais, preparação de uma humanidade feliz, livre de ficções mitológicas e de uma submissão à desigualdade econômico-social, como se ela fosse um inevitável destino⁴¹. Não podemos confiá-la ao Estado, nem a outros órgão oficiais na medida em que são sustentáculo dos privilégios, obrigatoriamente conservadores e fomentadores das leis que consagram a exploração do homem.⁴²

A radicalidade do pensamento livre de Ferrer i Guardiã foi inconciliável com as rígidas estruturas de poder espanholas do início do século XX, que condenou o pedagogo à pena de morte em 1909. A repercussão de sua concepção de educação ainda incentivou uma série de experiências de escolas racionalistas na Catalunha até o final da Guerra Civil Espanhola, em 1939.⁴³

* * *

⁴⁰ TRAGTENBERG, 1982, p. 106.

⁴¹ TRAGTENBERG, 1982, p. 107.

⁴² TRAGTENBERG, 1982, p. 107, citando Francisco Ferrer.

⁴³ SOLÀ, 1978.

Outros importantes experimentos educacionais também contribuíram para a conceitualização da educação integral, como as comunidades escolares de Hamburgo, estruturadas na época da República de Weimar; o Jardim de Infância experimental “Solidariedade Internacional”, organizado pela pedagoga e psicanalista russa Vera Schmidt na cidade de Moscou, na década de 20; a escola de Yasnaia Poliana, do escritor russo Tolstoi.⁴⁴

Penso que a originalidade e a consistência teórico-metodológica desses educadores iniciam um movimento de resistência ativa contra a escola capitalista, uma vez que objetivavam o resgate da possibilidade de reconstrução da autonomia social através de um conjunto coerente e bem articulado de práticas pedagógicas.

No Brasil, a repercussão de tais iniciativas impulsionaram o funcionamento da Universidade Popular durante o ano de 1904, na cidade do Rio de Janeiro. Tal experiência foi estimulada pelo intenso movimento de trabalhadores em fins do século XIX e início do século XX – não apenas através da onda de greves de tecelões, estivadores, cocheiros, marceneiros, refinadores de açúcar e operários das empresas de gás, mas também pela atuação de intelectuais, artistas e estudantes que, através de periódicos e jornais sindicais, propunham a organização de centros de estudos sociais. O local de funcionamento da Universidade Popular foi o Espaço Internacional de Pintores, e as atividades realizadas ofereciam cursos e conferências sobre filosofia, mecânica, aritmética, administração, idiomas, e outros assuntos eventuais. Além da criação de cursos de ensino superior, a Universidade Popular contava com uma biblioteca e com a organização de comitês de administração e propaganda, visando criar estratégias para a manutenção das atividades.

Apesar do curto período de funcionamento da Universidade Popular (março a outubro de 1904), outras formas de atuação político-pedagógica através de escolas (como as Escolas Modernas no Brasil), centros de formação e de cultura anarquista iniciaram o movimento pela educação integral, questionando através de suas práticas alternativas as estruturas de ensino particulares e estatais.

Tais experiências, somadas aos respectivos escritos teóricos específicos ao tema da educação, serão os primeiros passos para a construção do conceito de educação integral que

⁴⁴ Ver REICH & SCHMIDT (1975), TOLSTOI (1978), LIPIANSKY (1999), MATTHIESEN (2005).

se contrapõe, em sua devida conjuntura histórica, a um sistema educacional baseado na castração das potencialidades vitais do ser humano e na disciplina para o trabalho heterônomo.

Teoricamente, a educação integral esteve relacionada com o movimento de educação libertária. No entanto, me parece precipitado atribuir um vínculo exclusivo entre a educação integral e o anarquismo, uma vez que algumas das experiências citadas anteriormente não estabeleceram vínculos diretos com tal corrente política. Conforme MORIYÓN,

uma opção clara e decidida pelo antiautoritarismo implica alguns problemas difíceis de resolver que, como era de se esperar, provocaram divisões de opiniões no meio dos pedagogos anarquistas. Alguns, possivelmente a maioria, querem ser radicais até o final e não admitem desviar um mínimo que seja do respeito inicial concedido à criança; por isso mesmo insistirão no fato de que à criança não se deve impor absolutamente nada, que se tem que deixar que cresçam nelas os seus próprios interesses e opções sociais, inclusive correndo o risco de que essas opções sejam contrárias ao próprio ideal libertário. Outros não pretendem chegar a tanto e concebem a educação antiautoritária como um processo no qual se fomenta o espírito de rebelião nas crianças e se lhes ensina a enfrentar o sistema social injusto em que nasceram, correndo inclusive o risco de serem acusados de doutrinar, mais do que educar as crianças”.⁴⁵

Tal polêmica foi levantada pelo pedagogo Ricardo Mella, partidário do ensino livre de qualquer dogma, e que formulou duras críticas às ortodoxias no campo da educação. Nas palavras de Mella,

a escola que queremos, sem denominação, é aquela que melhor suscite nos jovens o desejo de saber por si mesmos, de formar suas próprias idéias. (...) Não, não temos o direito de imprimir nos virgens cérebros infantis nossas próprias idéias. Se elas são verdadeiras, é a criança que

deve deduzi-las dos conhecimentos gerais que colocamos a seu alcance. Não opiniões, mas princípios bem provados para todo o mundo. O que se chama propriamente de ciência deve constituir o programa do verdadeiro ensino, chamado ontem de integral, hoje leigo, neutro ou racionalista, o nome pouco importa.⁴⁶

E criticando a ortodoxia anarquista:

Sabemos que não faltam livres-pensadores, radicais e anarquistas, que entendem a liberdade do mesmo modo que os sectários religiosos. (...) E que guardem os mestres do anarquismo, que se consideram os únicos possuidores da verdade, a palmatória para melhor ocasião, que já é tarde para ressuscitar risíveis ditaduras e para explodir ou denegar patentes que ninguém solicita, que ninguém admite. Como anarquistas, exatamente como anarquistas, queremos o ensino livre de toda a espécie de ismos, para que os homens do futuro possam tornar-se livres e felizes por si próprios e não por meio de pretensos modeladores, que é o mesmo que dizer redentores.⁴⁷

Acontece que os pressupostos pedagógicos da educação integral sempre ecoaram em movimentos políticos emancipatórios, uma vez que desenvolviam dentro de seus princípios:

- processos de autogestão escolar;
- aprendizagem coletiva entre idades e gêneros diferentes;
- oficinas de trabalho;
- sistemas de classificação em oposição aos sistemas de avaliação hierarquizantes;
- financiamento autônomo das experiências escolares ou de educação popular;
- e, invariavelmente, o questionamento da ordem social.

⁴⁵ MORIYÓN, 1989, p.18-19.

⁴⁶ “Acción Libertaria”, num. 11, Gijón, 27 de janeiro de 1911. Mella, Ricardo. *O problema do ensino*. In: MORIYÓN, 1989, p. 69-71.

⁴⁷ Idem, ibidem, p. 70-72.

Dessa maneira, a apropriação das diversas correntes políticas pelas inovadoras experimentações pedagógicas, bem como seu desenvolvimento crítico em outras épocas e contextos históricos, nos permite realizar uma releitura dos princípios da educação integral na atualidade, objetivo central do terceiro capítulo desta tese.

* * *

2. ECOLOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE

Ecologia Social

Um segundo conjunto de produções teóricas relacionado ao estudo das teorias evolucionistas surge com a chamada Escola de Chicago (década de 1920), e o surgimento da sociobiologia – recuperação do darwinismo social. Dentre seus precursores, destaca-se E. O. Wilson e sua obra *Sociobiology: the New Synthesis*. A sociobiologia procura estabelecer relações diretas entre o biológico e o social, justificando hierarquias entre diferentes etnias da humanidade através da herança genética. E busca explicações para uma suposta superioridade racial entre os povos, calcadas na aceção inata dos valores da dominação, da territorialidade e da competição nos seres humanos.

Um dos mais contundentes contrapontos a tal vertente teórica consolida-se com a formulação da ecologia social. Crítica radical da sociobiologia, a ecologia social enveredou-se para ampliar a visão ecológica, articulando inseparavelmente diversas temáticas sociais em torno das questões ambientais – e desenvolvendo a idéia de indissociabilidade entre o ser humano e a natureza..

Dentre seus principais teóricos encontra-se Murray Bookchin, escritor contemporâneo estado-unidense, cuja principal tese é a de que nenhum dos principais problemas ecológicos poderá ser resolvido sem uma profunda transformação social. Em seu texto “*Sociobiologia ou Ecologia Social?*”, Bookchin reafirma os fundamentos críticos evolucionistas de Kropotkin ao dizer que o “*Apoio Mútuo*, a obra célebre de Kropotkin, resume, de forma exemplar, os dados conhecidos no princípio deste século⁴⁸”, e ainda salienta que “a ajuda mútua, a auto-organização, a liberdade e a subjetividade são, quando sentidas a partir dos princípios da ecologia social (unidade na diversidade, espontaneidade e relações não hierarquizadas), valores que encontram todo o seu sentido em si mesmos.”⁴⁹

A crítica de Bookchin aos pensadores *mutualistas* do início do século reside na despreocupação com as possibilidades de cooperação entre espécies diferentes e com “os mecanismos reguladores que permitem a homeostasia, isto é, o equilíbrio e a estabilidade

⁴⁸ BOOKCHIN, s/d., p. 60.

das condições biológicas, químicas e geológicas em nível global e planetário. (...) A teoria clássica da evolução tende a olhar uma determinada espécie fora do seu ecossistema e tende a fazer dela uma entidade isolada e finalmente muito pouco real⁵⁰. Apesar dos inúmeros exemplos de altruísmo, apoio mútuo e fortaleza comunitária observadas por Kropotkin na organização social dos povos primitivos, ele não explicita em sua obra a interação orgânica e sistêmica entre o ser humano e a natureza⁵¹. Nesse sentido, Daniel Chodorkoff, do *Institute for Social Ecology*, afirma que a ecologia social desenha importantes princípios tanto da natureza como das sociedades primitivas: a característica indissociada da vida em ecossistemas naturais e comunidades orgânicas.⁵²

Por outro lado, a ecologia social procura dissipar as neblinas místicas dos discursos apocalípticos que, muitas vezes, vem encobrindo o debate ecológico contemporâneo, uma vez que a questão ecológica é apresentada como se não tivéssemos a menor chance de transformar os rumos dos acontecimentos históricos (recuperando, neste caso, não o darwinismo social, mas as teorias evolucionistas lamarckistas) – e isso quando não se apela ao obscurantismo das teorias de hierarquização espiritual, utilizada no processo de alienação ecológica nazista ou, na atualidade, através de alguns preceitos racistas da antroposofia.⁵³

* * *

Através dos trabalhos realizados no *Institute for Social Ecology*, Estados Unidos, Bookchin e outros pesquisadores colocam a crítica da divisão social do trabalho na economia capitalista no centro da crítica ecológica social.

Para isso, a crítica da divisão social do trabalho incide sobre o processo de alienação do trabalhador em seu próprio processo produtivo, em outras palavras, da privação do

⁴⁹ Idem, p. 71.

⁵⁰ Idem, p. 61-62.

⁵¹ Penso que essa interação e indissociabilidade homem-natureza está mais desenvolvida a partir dos estudos de antropologia política de Pierre Clastres, principalmente no capítulo “*Independência e exogamia*” (p.36-55) de seu livro **A sociedade contra o Estado**, em que o autor examina a ecologia das comunidades politicamente autônomas da Floresta Tropical.

⁵² In: “*Social Ecology and Community Development*”, p.3, mimeo.

⁵³ Destaco o trabalho de Peter Staudenmaier sobre as relações entre o nascimento das concepções antropóficas com Rudolf Steiner e a ala ecológica do Partido Nazista alemão – “green wing”, desenvolvidos no artigo intitulado “*Anthroposophy and ecofascism*”.

trabalhador do controle e do conhecimento integral das etapas de trabalho e do seu produto final. Tal ampliação conceitual também contemplaria a teoria da formação da classe dos gestores, consolidada justamente na separação – dentro do processo produtivo – entre indivíduos especializados nas atividades de gestão (em contextos econômicos cujas formas de propriedades dos meios de produção são privados ou coletivos, não importa) e trabalhadores incumbidos exclusivamente da realização do trabalho.

Nesse sentido, a ecologia social considera a autogestão dos processos produtivos – materializada nos complexos cooperativos, redes de ajuda mútua, feiras de troca, livres associações comerciais, enfim, empreendimentos comunialistas de gestão coletiva não especializada – a alternativa mais viável para a atenuação dos agressivos impactos das atividades econômicas humanas nos ecossistemas locais e globais, já que os detalhes do processo produtivo (planejamento das demanda do produto, qualidade e quantidade de horas trabalhadas, tecnologia empregada, custos ambientais, etc.) seriam decididos coletivamente, diminuindo a dependência da sociedade em relação às atividades de corporações transnacionais.

É justamente na crítica da divisão social do trabalho que se estabelece o vínculo entre ecologia social e educação integral. “À divisão da sociedade em trabalhadores intelectuais e braçais, nós opomos a integração de ambos os tipos de atividades; e em vez de *educação técnica*, que impõe a manutenção da atual divisão dos dois tipos de trabalho referidos, proclamamos a *educação integral* ou completa, o que significa o desaparecimento dessa distinção tão perniciosa”⁵⁴, dizia P. Kropotkin, alçando a crítica da divisão social do trabalho nas bases primárias do conceito de educação integral.

Se na época de Kropotkin esta era a cisão fundamental, hoje, nos setores mais dinâmicos do capitalismo – onde o trabalho intelectual é explorado em suas múltiplas funções para o aperfeiçoamento do processo produtivo – a cisão fundamental é entre o controle da organização e da gestão do trabalho e a execução do trabalho.

A ecologia social critica a concentração de poder em esferas políticas descoladas de espaços públicos abertos à intervenção e atuação direta da população, como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e outras instituições e ramificações burocráticas derivadas da interconexão entre corporações transnacionais e Estados Nacionais.

⁵⁴ Kropotkin, P. “*Trabalho cerebral e braçal*”. In: MORIYÓN, 1989, p. 53.

Outras concepções de ecologia social também atentam para tal processo. De acordo com Félix Guatarri, a “ecologia social deverá trabalhar na reconstrução das relações humanas em todos os níveis, do *socius*. Ela jamais deverá perder de vista que o poder capitalista se deslocou, se desterritorializou, ao mesmo tempo em extensão – ampliando seu domínio sobre o conjunto da vida social, econômica e cultural do planeta (...)”⁵⁵

Nesse sentido, cito ainda o conceito de *biorregionalismo* aprofundado através da vertente de análise da ecologia social do *Centro Latino-americano de Ecologia Social* (CLAES), que congrega pesquisadores e profissionais com diversas linhas de atuação nesta temática, inclusive aliando práticas pedagógicas às práticas da ecologia social. Na perspectiva do biorregionalismo, o enfoque ecológico social deve transcender as fronteiras dos Estados Nacionais, abordando a questão ambiental a partir da interação do mundo social com ecossistemas regionais (como, por exemplo, a região amazônica, que abrange diversos países da América Latina).

A partir do conceito da ecologia social, apenas o ser humano, enlaçado por suas próprias relações sociais em profunda interação com o meio ambiente e o ecossistema global, poderá eliminar as formas de exploração do homem pelo homem, restituir o processo de livre desenvolvimento das potencialidades humanas e resistir solidária e organizadamente a eventuais catástrofes naturais inesperadas.

Dentro das características conceituais da crítica ecológica social, podemos salientar algumas proposições alternativas. Em primeiro lugar, com relação às esferas de poder e às instâncias públicas de tomada de decisão, Bookchin descarta a esfera política estatal, concebendo nesse sentido teorias municipalistas de atuação comunitária⁵⁶. A idéia central desse modo de organização social consiste na atomização radical das esferas de poder, para que se restitua à sociedade os preceitos da democracia direta. O desenvolvimento de todas as faces possíveis das estruturas comunitárias (tais como encontros, reuniões e assembléias populares, ocupação de espaços públicos, etc), aliado ao desencadeamento de laços econômicos cooperativos (particularmente em aspectos cruciais como produção de comida e energia), seria o primeiro passo para romper a imobilidade e a dependência da comunidade com relação ao Estado. A criação de uma nova sensibilidade comunitária, fundada no rompimento com o comportamento individualista e com os mecanismos

⁵⁵ GUATARRI, 1990, P. 33.

mediáticos de anestesia social, recomporia então uma esfera pública na sociedade, afastada de estruturas burocratizadas da democracia indireta eleitoreira, e confederada a partir da pluralidade de comunidades auto-sustentáveis⁵⁷.

* * *

Educação integral na atualidade

A educação integral constitui um amplo conjunto de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Tais práticas encontram tempo e espaço heterogêneos, prosperando através de iniciativas educacionais que visam uma formação equilibrada e uma interação dinâmica e sistêmica com o meio ambiente. O olhar da educação integral procura transcender a inteligência intelectual, agregando outras inteligências humanas, como as emocionais (corpo psíquico) e as fisiológicas (corpo físico – sentidos e movimentos).

Nesse sentido, Edgar Morin faz o vínculo entre educação e complexidade, procurando introduzir a dimensão *poiética*, ou seja, a manifestação da criatividade, novidade e temporalidade⁵⁸. Ao mesmo tempo, Morin procura desconstruir o vínculo entre determinismo e complexidade:

“Ao complexificar-se, a idéia de ordem se relativiza. A ordem não é absoluta, substancial, incondicional e eterna, mas relacional e relativa; depende das suas condições de surgimento, existência, e se reproduzirá incessantemente: toda ordem, cósmica, biológica etc., tem data de nascimento e, cedo ou tarde, terá data de falecimento. (...) O que é verdadeiramente perturbador para o reino determinista e para os cultuadores incondicionais da fossilização da linguagem, é que a

⁵⁶ Municipalismo libertário, ou ainda, Comunalismo.

⁵⁷ Auto-sustentabilidade, ao contrário da utópica auto-suficiência, reconhece e encoraja a interdependência entre comunidades.

⁵⁸ MORIN, 2003, p. 49, citando a lógica conjuntista-identitária formulada por Cornelius Castoriadis.

complexidade de um objeto qualquer remete a uma região do devir não redutível a nenhuma lógica, qualquer que seja ela.”⁵⁹

Dentro desse contexto das dinâmicas reflexivas proporcionadas pela dimensão poética, inseridas dentro de sua proposta filosófica de educação, destaco a seguir algumas das principais características do pensamento complexo enlaçadas pelo autor:⁶⁰

1. O estatuto semântico e epistemológico do termo “complexidade” não se concretizou ainda;
2. A complexidade diz respeito não apenas à ciência, mas também à sociedade, à ética e à política. Como modo de pensar, o pensamento complexo se cria e se recria no próprio caminhar. O pensamento complexo sabe que a certeza generalizada é um mito;
3. Um pensamento que reconhece o movimento e a imprecisão é mais potente do que um pensamento que os exclui e os desconsidera irreflexivamente;
4. Um pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Não pode sê-lo, porque é um pensamento articulante e multidimensional;
5. O pensamento complexo sabe que existem dois tipos de ignorância: a daquele que não sabe e quer aprender e a ignorância (mais perigosa) daquele que acredita que o conhecimento é um processo linear, cumulativo, que avança trazendo a luz ali onde antes havia escuridão, ignorando que toda luz também produz sombras como efeito;
6. O pensamento complexo não despreza o simples, mas critica a simplificação – diferentemente dos pensamentos simplificadores, que partem de um ponto inicial (elemento) e conduzem a um ponto terminal (princípio), o pensamento daquilo que é complexo é um pensamento rotativo, aspiral.

A atualidade do pensamento complexo e da introdução de sua dimensão poética para o campo da educação reside na possibilidade de aplicação prática e inovadora de

⁵⁹ MORIN, 2003, p. 48.

experimentações sociais distintas de práticas unidimensionais, simplificadoras, reducionistas e deterministas. Ainda segundo Morin:

“Embora a complexidade emergja inicialmente no campo das ciências naturais, não é menos verdadeiro afirmar que, se existe um âmbito ao qual corresponde por antonomásia o qualificativo de *complexo*, esse é o mundo social e humano, que, certamente, é primordial para a experiência educativa. A razão é óbvia, pois uma das preocupações fundamentais de toda a educação que se preze é a preocupação pelo melhor modo de convivência política na *polis*.”⁶¹

Utilizo o pensamento complexo desenvolvido por Morin no contexto da educação integral, uma vez que as experiências pedagógicas investigadas, neste estudo, são efetivadas através do papel ativo da comunidade em reassumir o controle da educação de suas futuras gerações, representando situações educativas articuladoras dos princípios da educação integral. Dentre tais princípios, destaco a seguir:

- a crítica da divisão social do trabalho;
- o resgate de conhecimentos tradicionais populares voltados para o fortalecimento das habilidades locais de auto-governo e do uso sustentável dos recursos naturais, assim como a substituição de preceitos econômicos de exploração por práticas econômicas de cooperação;
- a defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes;
- a organização e implementação do processo educativo de forma coletiva, envolvendo educadores e educandos em práticas autogestionárias;

Ao pesquisar práticas pedagógicas orientadas dentro de tais perspectivas, calcadas no desenvolvimento equilibrado do conjunto de habilidades e potencialidades do ser humano, o estudo procura estabelecer relações entre educação integral e ecologia social – entendidas, neste caso, como práticas sociais voltadas para a construção de sociedades

⁶⁰ Ver *Características do pensamento complexo*, MORIN, 2003, p.51-59.

⁶¹ MORIN, 2003, p. 51.

autônomas, cujas regras e práticas social-históricas são elaboradas e efetivadas diretamente pelos membros da comunidade.

O exercício de práticas democráticas tão em voga nas escolas – e também nas atuais formas de gestão participativa nas empresas⁶² – procura inserir todos os membros da comunidade escolar na definição das diretrizes do processo pedagógico. As chamadas “escolas democráticas” procuram estabelecer eficazes mecanismos de votação, através de assembléias escolares, onde os alunos decidiriam uma série de questões pertinentes ao ambiente escolar. O que não significa necessariamente discutir assuntos relacionados à filosofia de educação implementada na escola: a obrigatoriedade de presença nas aulas; a hierarquia e a autoridade entre professores, funcionários e alunos; o financiamento das atividades pedagógicas, bem como a autonomia financeira da escola; enfim, raramente se coloca em questão o controle comunitário dos processos educativos visando a recuperação da autonomia social local.

A democratização da educação, sob a ótica de análise da educação integral, transcende as técnicas de gestão do aparato escolar, encontrando nas possibilidades efetivas de auto-organização social dos espaços educativos seu objeto central.

Para o aprofundamento dessa questão, foram pesquisadas diversas dinâmicas e grades curriculares de instituições educacionais e escolas que, atualmente, buscam trabalhar em suas atividades pedagógicas os princípios de educação integral expostos anteriormente.

Assinala-se que nesta perspectiva, o papel do educador se enriquece no momento em que, possibilitando a viabilidade da maior amplitude de práticas pedagógicas, propicia ampla liberdade de escolha e de auto-organização das atividades. Nesse sentido, a busca da autonomia de todos os participantes do processo pedagógico na construção do conhecimento revela-se imprescindível e de suma importância no componente pedagógico.

A pluralidade das escolhas procurou coerência entre as bases da educação integral e os fundamentos teóricos das instituições envolvidas, resumidos a seguir:

1. Institute for Social Ecology (ISF)

O Instituto de Ecologia Social (Institute for Social Ecology) iniciou suas atividades em 1974 em Plainfield (Estados Unidos) a partir da crítica social advinda dos movimentos

antinuclear e ecológico. As atividades deste instituto estão direcionadas para o estudo multidisciplinar da ecologia, articulada através da filosofia, ciências políticas e sociais, história, antropologia, economia, ciências naturais e feminismo. Tais atividades são realizadas através de programas de verão, workshops, conferências, leituras, exposições e outros eventos.

Enquanto organização ativista e educacional, o Instituto de Ecologia Social compreende as causas da crise ecológica contemporânea a partir da centralização do poder político e econômico, da homogeneização cultural, do fortalecimento da hierarquia e do controle social. Dessa maneira, os projetos desenvolvidos pelo Instituto visam a reconstrução de comunidades baseadas na democracia direta e na confederalização política. A partir de tais princípios, pesquisa novas formas de produção de alimentos (agricultura orgânica e permacultura) e tecnologias alternativas. Atualmente, possui cerca de 3000 estudantes espalhados por diversos países.

2. *Center of Ecoliteracy*

O Centro de Ecoalfabetização (Center of Ecoliteracy) é uma instituição pública fundada em Berkeley, Estados Unidos, por Fritjof Capra, Peter Buckley e Zenobia Barlow. A concepção pedagógica está centrada nos preceitos da ciência holística desenvolvidos pelo físico F. Capra, na qual uma rede de conexões ocultas entre os fenômenos sociais e naturais representa a base da evolução humana. Em suas atividades, o Centro de Ecoalfabetização articula, essencialmente, organizações educacionais e comunidades escolares estado-unidenses.

Dentre os principais projetos pedagógicos desenvolvidos pelo instituto, destaca-se a organização de comunidades auto-sustentáveis em ecossistemas locais, bem como o estudo da biosfera e dos recursos naturais disponíveis para o aperfeiçoamento de novas tecnologias. Na esfera da instituição escolar, o Centro procura intervenções pedagógicas em escolas públicas a partir da visão de sustentabilidade ecológica planetária, colocando a alimentação como base das formulações curriculares. Se por um lado o Centro de Ecoalfabetização procura criticar de maneira contundente o modo de produção capitalista –

⁶² Como na Escola Lumiar e nas empresas do Grupo Semco, ambas administradas pelo empresário Ricardo Semler.

aproximando-se das atuais concepções de ecologia social –, por outro contempla em suas atividades uma série de trabalhos e parcerias com grandes corporações.

3. *Schumacher College*

Fundado em 1991 no Reino Unido, o *Schumacher College* é um instituto educacional criado a partir dos valores da antroposofia e da ciência holística, voltados essencialmente para o desenvolvimento humano sustentável. As principais atividades pedagógicas realizadas no colégio são cursos sobre globalização mundial; alternativas econômicas sustentáveis; perspectivas ecológicas na psicologia, filosofia e espiritualidade; ciência holística e as teorias da complexidade.

O enfoque da concepção educacional no Schumacher College vincula-se a conceitos de ecologia e de evolução humana desligados da crítica ecológica social, uma vez que estabelece a transformação do indivíduo enquanto base do trabalho pedagógico. Alcança amplo apoio nos movimentos ecológicos místicos no momento em que coloca a questão da espiritualidade inerente ao processo social-histórico contemporâneo, resgatando o conceito neo-darwinista de evolução. A crítica mais radical desta concepção de educação reside na análise de apropriação dos preceitos da antroposofia pela Ala Verde do Partido Nazista alemão, cuja experiência histórica revelou tentativas de hierarquização racial e diversas outras formas de preconceito e discriminação social (Staudenmaier, mimeo, s/d).

4. *Centro Latino-americano de Ecologia Social (CLAES)*

O Centro Latino-americano de Ecologia Social, sediado em Montevideu, Uruguai, compõe uma equipe multidisciplinar de educadores e pesquisadores em educação ambiental, com o objetivo de aprimorar novas alternativas tecnológicas que vinculem a educação, a ecologia e o desenvolvimento sustentável. A abordagem ecológica do CLAES vincula a interação do ser humano com o meio ambiente, discutindo os desequilíbrios ambientais a partir das linhas políticas traçadas nas esferas globais do poder transnacional.

Dentre os temas pesquisados, destacam-se: conservação e gestão ambiental; meios de informação; economia e administração; sociedade civil e globalização; política e movimentos sociais; agropecuária, biologia, filosofia política, e outros.

5. *Escola Paidéia (Mérida, Espanha)*

A Escola Paidéia é uma escola anarquista que desenvolve um projeto educativo original e diferenciado, buscando incorporar a ideologia anarquista nas concepções libertárias de educação integral⁶³. A incorporação ideológica explícita do anarquismo é a principal característica do projeto pedagógico, uma vez que salienta a impossibilidade de uma pedagogia ideologicamente neutra e ressalta a necessidade de uma educação escolar vinculada a um projeto de sociedade.

Organizada desde 1978 na cidade de Mérida (região da Extremadura em Espanha), a Escola Paidéia encontra-se isolada em uma área de intensa atividade da construção civil, cujas obras circundam a casa da escola com seus tratores e maquinários pesados. A localidade isolada da escola, embora estivesse de acordo com os propósitos de distanciamento da sociedade capitalista, agora enfrenta a voracidade do urbanismo desenfreado do Estado espanhol.

A escola está construída em um grande terreno, composto por um belo casarão de dois andares (no qual funcionam as salas de aprendizagem das crianças maiores, biblioteca, laboratório, cozinha, banheiros e outros espaços) e uma outra pequena casa que abriga as crianças menores, além das áreas externas à frente e atrás das casas. No casarão central os alunos revezam-se nas atividades educativas nos diferentes espaços internos, cujas paredes exibem pensamentos anarquistas acerca da sociedade e da educação. Abaixo algumas imagens da Escola Paidéia e da cidade de Mérida:



⁶³ Tais concepções estão sintetizadas no capítulo referentes ao antecedentes da Educação Integral.



Alguns dos princípios aplicados na pedagogia libertária da Escola Paidéia são: a liberdade e a autonomia do indivíduo; o acesso ao saber e ao conhecimento de forma lúdica; a coeducação entre os sexos; a luta contra todas as formas de autoridade. Nesse sentido, o auto-didatismo e a autogestão operacionalizada através das assembléias compõem as chaves da aprendizagem. Durante todos os anos de funcionamento, a escola desenvolveu os princípios da pedagogia libertária por diversos caminhos e etapas, possibilitando assim diversas contribuições para a formulação do conceito de educação integral.

6. Associação de Ecologia Social Terra Viva!

A *Associação de Ecologia Social Terra Viva!*, sediada na cidade do Porto (Portugal), agrega diversas práticas pedagógicas voltadas para a educação integral. Dentre os princípios do coletivo, destacam-se: a autonomia; a auto-organização; a organização não hierárquica; a solidariedade; a intervenção popular direta; a formação, informação e educação ambiental; o boicote e a desobediência civil. A atuação comunitária está voltada para o combate do racismo, xenofobia e qualquer outro preconceito.

O projeto educativo da associação inclui acampamentos e técnicas de auto-suficiência, grupos de estudos de temáticas sociais sob a ótica libertária, protestos artísticos de rua, produção de materiais didático-pedagógicos e outras formas de atuação popular que vislumbrem a transformação da do modelo econômico capitalista.

7. *Núcleo de Ecologia Social da Vila Nova Conquista (Rio de Janeiro-RJ)*

A comunidade de Vila Nova Conquista situa-se na periferia do bairro de Jacarepaguá, cidade do Rio de Janeiro. A Vila Nova Conquista possui esse nome devido à sua origem, fruto da luta de moradores sem-teto iniciada na década de 90. O local ainda é precário: o acesso à água potável é difícil, as construções e os barracos estão inacabados, a população está majoritariamente desempregada. Ao lado do bairro, situa-se um dos maiores depósitos de lixo da região em condições impraticáveis de limpeza e higiene.

O Núcleo de Ecologia Social da Vila Nova Conquista foi estruturado a partir da união entre estudantes universitários, líderes comunitários e a Federação Anarquista do Rio de Janeiro (FARJ). As atividades educacionais visam recuperar a área degradada, recuperar a auto-estima dos moradores e estimular as condições prévias de preparação do solo para a produção de alimentos.

Para isso, foi escolhido coletivamente um espaço público no bairro para que se inicie o processo de preparação do solo para a estruturação de uma horta comunitária. Posteriormente, foram apresentadas informações sobre as técnicas de adubação verde e agricultura orgânica utilizadas pelos trabalhadores. Dentre os processos relatados, anota-se principalmente: plantação maciça de feijão-de-porco para arejamento e nitrogenização da terra (após seis meses de plantio e a florescência, cortar as plantas no talo e deixar em repouso por algumas semanas), estruturação de minhocário (dosagem do esterco, cobertura, umidificação, período de repouso), preparação do terreno para plantio (misturando a terra do minhocário no terreno da plantação do feijão-de-porco), preparação de mudas e semeadura (observando essencialmente as condições de luz e calor do local), aplicação de cobertura morta para a devida germinação e crescimento das mudas.

8. *Centro de Educação e Adaptação do Comitê de Assistência Civil de Moscou*

O Centro de Educação e Adaptação do Comitê de Assistência Civil desenvolve práticas de ensino e apoio psicológico para crianças e adolescentes refugiados de guerra, através da Organização Não Governamental russa Comitê de Assistência Civil. O Comitê foi formado em 1990, quando a primeira onda de refugiados chegou a Moscou após os confrontos na região de Karabakh (Azerbaijão), marcando o início de uma série de conflitos

étnicos na região. Atualmente, recebe elevado número de refugiados da guerra na região da Tchetchênia.

Com a desintegração da União Soviética, milhares de russos também iniciaram um grande movimento para retornar ao seu país de origem. No entanto, esses migrantes não obtinham a condição legal de cidadãos russos, uma vez que residiam em outras ex-Repúblicas soviéticas ou nos países Bálticos. Ao mesmo tempo, refugiados de países vizinhos em guerra procuravam qualquer possibilidade de reinserção social na Rússia, principalmente os 170 mil afegãos que fugiam dos conflitos advindos das operações militares russas naquele território. As vítimas dos recentes conflitos armados na região do Cáucaso (Tchetchênia, Inguchetia, Ossétia do Norte) completam o quadro dos refugiados e migrantes forçados no território da Federação Russa. Neste caso, a situação torna-se alarmante, pois os moradores e suas famílias são obrigados a deixar suas casas com seus pertences pessoais, chegando nos campos de refugiados ou nas cidades sem roupas, sem dinheiro e até sem qualquer documento de identificação.

As atividades do Comitê buscam auxiliar os refugiados e os migrantes forçados da Rússia e das ex-Repúblicas Soviéticas nos seguintes aspectos: estabelecer contatos com autoridades locais para regularização da situação legal; defender judicialmente indivíduos acusados de crimes (comuns ou por atos terroristas); receber auxílio médico, pensões e indenizações; defender o direito à moradia, ao emprego e à educação; contactar outras formas de ajuda humanitária.

O Centro de Adaptação e Educação para crianças de migrantes forçados (CAE) foi criado como parte do Comitê de Assistência Civil em 1995. Seu principal objetivo é auxiliar a adaptação de crianças em suas novas condições de vida através da reapropriação das habilidades de aprendizado e de comunicação. Frequentemente, as crianças necessitam de auxílio psicológico para conseguir resolver ou atenuar experiências traumáticas pelas quais enfrentaram – quer seja na Tchetchênia ou outra região de conflito, quer seja nos campos de refugiados ou no processo de migração forçada.

Originalmente, duas orientações embasaram as atividades do CAE. Primeiramente, diversas crianças e adolescentes submetidas a situações de choque precisavam se adaptar socialmente, e requeriam apoio psicológico de professores antes de voltarem às escolas. Em segundo lugar, entre 1996 e 2001, autoridades de Moscou não permitiam que escolas

aceitassem crianças cujos pais não tivessem registro de residência, assim muitas crianças refugiadas não tinham oportunidade de frequentar escolas. Apesar deste problema já estar resolvido através de processos judiciais, o primeiro problema persiste.

As atividades voltadas para a reabilitação psicológica das crianças é realizada por uma equipe de professores e psicólogos, em conjunto com os pais. Em alguns casos, o atendimento é realizado individualmente.

O CAE possui capacidade para atender cerca de 40 crianças. Devido a ausência de melhor infra-estrutura, algumas classes encontram-se estabelecidas nos corredores. A partir de 1999, uma lista de espera foi organizada para planejar a inclusão de todas as crianças que chegam ao Centro.

A equipe de professores realiza trabalho voluntário, tornando extremamente precárias as condições desse trabalho. A maior parte são estudantes formados e não formados, alguns pós-graduandos. A equipe ainda conta com o auxílio de estudantes estrangeiros e de jovens cumprindo serviço militar alternativo.

As aulas funcionam três vezes por semana, das 16:00h às 20:00h.. Além da assessoria psicopedagógica, os conteúdos abordados nas classes abrangem matemática, química, física, russo e inglês, literatura russa, entre outros. O material de apoio reúne recursos audio-visuais básicos (televisão, videocassete, computadores e acessórios) e uma biblioteca. O lanche é servido nos intervalos através das doações financeiras dos membros do Comitê. Na medida do possível, caminhadas, viagens e visitas a institutos culturais também são realizados. Fundos financeiros das Nações Unidas já foram utilizados para organizar viagens de longa duração, como para a Criméia ou São Petersburgo.

O cotidiano do trabalho dos professores é dificultado pela dinâmica de circulação dos alunos e pais no Centro: o número de alunos que frequentam as aulas esporadicamente é muito alto, impossibilitando atividades sistemáticas de aprendizagem ou de apoio emocional. Isso deve-se a inúmeros fatores, tais como a saída das famílias da cidade de Moscou, dificuldades de transporte até o Centro, instabilidade e desestruturação psicológica dos migrantes e refugiados.

9. *Escolas democráticas*

As chamadas “escolas democráticas”, por sua vez, pretendem instituir práticas autogestionárias em sua dinâmica de aprendizado – um dos princípios elementares da educação integral. Porém, essas escolas apresentam características e bases pedagógicas diferentes entre si.

Analisamos anteriormente as diversas possibilidades de reestruturação das práticas pedagógicas nas escolas a partir das transformações do mundo do trabalho. A transnacionalização do capital e o impulsionamento do modo de produção flexibilizado e participativo incide diretamente no movimento das escolas democráticas. Não é por acaso que um dos maiores expoentes da reestruturação das empresas brasileiras nessa nova forma de conceber a gestão da produção, o empresário Ricardo Semler, também é um dos fundadores da escola democrática Lumiar. Ao mesmo tempo em que implementava a gestão democrática em suas empresas, implementava a gestão democrática na escola da Fundação Semko. Aliás, com os mesmos princípios limitativos dessa forma de democracia: se por um lado os funcionários da empresa jamais deliberam sobre a natureza do trabalho (muito menos sobre questões financeiras, tais como margem de lucro, hierarquização salarial, etc...), pelo outro lado os educadores e alunos jamais deliberam sobre a concepção de educação, já anteriormente pré-estabelecida pelos empresários fundadores: localização da escola, área externa e interna, tempo das aulas ou obrigatoriedade das classes, etc. Na melhor das possibilidades os alunos e professores organizam seu estatuto de convivência, ou seja, as regras do ambiente escolar. Os funcionários da *empresa “democrática”* (nesse caso, o termo abrange não apenas a unidade escolar, mas a corporação Semko em geral) são incentivados a participar e apresentar sugestões e soluções para que o empreendimento apresente bons resultados dentro da lógica capitalista. Uma escola com déficit orçamentário logo estaria obrigada a reformular o preço de suas mensalidades ou a remuneração de seus funcionários, ou ambas medidas juntas. Mas a democracia tem alto preço, ainda mais quando está inserida em um país de extrema desigualdade social como o Brasil. Enquanto as relações de trabalho flexibilizadas dos educadores permite ao empreendimento algumas facilidades nos pagamentos de impostos e direitos trabalhistas, o valor da mensalidade da escola Lumiar é um dos mais elevados do Brasil.

Ainda mais curiosa, não por isso surpreendente, é o perfil dos profissionais da escola: em geral, professores e estudantes universitários orientados pelos princípios de autonomia e autogestão (muitos destes autodenominando-se anarquistas, inclusive), e que ensinam aos alunos os mecanismos de organização de assembleias, reuniões participativas, etc. E no momento em que extrapolam os limites temáticos das assembleias são imediatamente retirados do quadro docente, evitando assim qualquer impedimento para a gestão democrática.

Diversas outras escolas que experimentam formas de gestão coletiva, tais como a Sudbury Valley School (Estados Unidos) e a Summerhill School (Grã-Bretanha), estão associadas em redes internacionais de intercâmbio e exemplificam uma das tendências de transnacionalização da educação.

10. *Escola da Ponte*

A Escola da Ponte é uma experiência de educação diferenciada que reúne algumas características de educação integral. A seguir, no próximo tópico deste capítulo, apresento detalhadamente o estudo de caso realizado em trabalho de campo nesta escola, finalizando assim o panorama escolhido dos enfoques de educação integral na atualidade.

* * *

O destaque para experiências educativas diferenciadas procuram ressaltar, analisar e problematizar alguns dos princípios da educação integral, possibilitando um enfoque plural e coordenado das ações pedagógicas. O mais importante em tais experiências é o olhar diferenciado, a criatividade, os limites e as possibilidades que as práticas educativas engendram em sua novidade.

No caso da **crítica da divisão do trabalho**, ressalto a experiência da *Escola Paidéia*, da *Associação Terra Viva!*, do *Núcleo de Ecologia Social Vila Nova Conquista*, e do *Institute for Social Ecology*.

No **resgate de conhecimentos tradicionais populares voltados para o fortalecimento das habilidades locais de auto-governo e do uso sustentável dos**

recursos naturais, destaco o *Center of Ecoliteracy*, o *Schumacher College*, o *Centro Latino-americano de Ecologia Social*, a *Associação Terra Viva!*, o *Núcleo de Ecologia Social Vila Nova Conquista*.

Na **defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes**, as experiências da *Summerhill School*, do *Núcleo de Ecologia Social Vila Nova Conquista* e do *Centro de Educação e Adaptação (Moscou)* apresentam distintas contextualizações sociais. A primeira possui longa tradição de vincular educação e liberdade, com sua origem na defesa dos direitos humanos de crianças vítimas de agressões físicas e psicológicas; a segunda experiência objetiva amenizar a situação de miséria da comunidade de Vila Nova Conquista, periferia da cidade do Rio de Janeiro; terceira representa a tendência do aumento vertiginoso de crianças refugiadas, associado à indústria da guerra.

No que se refere à **organização e implementação do processo educativo de forma coletiva, envolvendo educadores e educandos em práticas autogestionárias**, destaco: *Institute for Social Ecology*, *Escola da Ponte*, *Escola Paidéia*, *Associação Terra Viva!*, *Sudbury Valley School*, *Summerhill School*.

3. EDUCAÇÃO NA ESCOLA DA PONTE

Introdução

O estudo de caso realizado durante o trabalho de campo na Escola da Ponte procurou organizar e analisar mais detalhadamente os limites e possibilidades das práticas de educação integral nesta instituição escolar.

A vivência e as metodologias de trabalho foram experimentadas durante o 2º semestre do ano letivo 2006/2007 do calendário letivo do ensino formal em Portugal. Em geral, a pesquisa foi realizada a partir do acompanhamento cotidiano das atividades da escola, pela participação de atividades específicas mais diretamente relacionadas às temáticas de educação integral, pela realização de atividades pedagógicas no *Grupo de Responsabilidade Terrário e Jardim* e pelo envolvimento em alguns aspectos da vida social na cidade de Vila das Aves, norte de Portugal.

Neste texto apresentarei meu olhar sobre esta experiência, mas para isso acredito ser importante reconsiderarmos uma questão fundamental sobre o tema da educação, já assinalado anteriormente, seja a desmistificação da escola no papel de desenvolvimento humano e social.

Isso porque uma das principais questões levantadas por este estudo foi a permanente curiosidade de educadores (principalmente educadores brasileiros) nesta experiência. Acredito que essa curiosidade é muito importante quando associada a uma abordagem crítica, pois permite a reflexão de uma mesma questão pedagógica sob diversos pontos-de-vista. Desta maneira, procura-se evitar hierarquizações de opiniões sobre determinado tema, e privilegia-se o encadeamento lógico da construção do conhecimento das ciências da educação.

A diversidade de lógicas de construção do conhecimento na educação é o principal resguardo científico contra o totalitarismo do pensamento único, e por outro lado é o mais evidente mecanismo para a estimulação da criatividade das relações pedagógicas.

É óbvio que a reprodução automática de práticas pedagógicas de uma escola para outra, ausente portanto de qualquer criticidade, pode acarretar diversos problemas, mas destaco aqui somente dois pontos: em primeiro lugar, a mistificação de instituições escolares como redentoras dos males da existência da humanidade no planeta (a chegada de alguns professores e educadores que visitam a Escola da Ponte se assemelha, muitas vezes, à chegada de peregrinos religiosos em seus templos sagrados, por exemplo). Por outro lado, o empobrecimento do potencial criativo dos educadores e educandos para construir práticas pedagógicas autônomas, ancoradas em seus próprios conhecimentos, anseios e demandas específicas. Com isso não quero afirmar que os intercâmbios de experiências inovadoras não seja algo fundamental para enfrentarmos a crise global que atravessa a área da educação, nem tampouco enfraquecer a utopia de educadores cuja natureza do trabalho propicia experimentações de autonomia, reflexão crítica e liberdade. Mas reafirmo a *impossibilidade de defendermos modelos ou impor soluções de cartilha* (Revista UTOPIA, 2007), e também de disseminar concepções padronizadas de educação, cada vez mais difundidas no processo de transnacionalização da educação através de políticas intergovernamentais.

Dessa maneira, procuro abordar a Escola da Ponte dentro de seus parâmetros legais e institucionais, incluindo suas relações com a cidade de Vila das Aves e outras regiões portuguesas. Em seguida, apresento uma introdução sobre os principais aspectos do projeto educativo da escola e sua dinâmica pedagógica – nesse sentido, destaco as práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente devido à aproximação que desenvolvo neste estudo entre educação e ecologia. Finalmente, analiso mais detalhadamente as possibilidades da educação integral na Escola da Ponte e suas contradições, salientando as questões relativas às assembléias e gestão direta da escola pelos alunos, ao auto-didatismo, ao envolvimento com a comunidade e aos limites de práticas de ecologia social.

3.1. Apresentação da Escola da Ponte e de Vila das Aves

A Escola da Ponte é uma escola pública da rede de ensino estatal de Portugal. A diferença entre a Escola Básica Integrada São Tomé de Negrelos (nome atribuído à Escola da Ponte pelos órgãos oficiais de educação) e as outras escolas da rede de ensino em Portugal reside no contrato de autonomia firmado no ano de 1999 entre a Escola da Ponte e o Ministério da Educação. A partir deste contrato de autonomia, os profissionais da escola (coordenadores, professores e outros agentes escolares) foram autorizados a organizar uma dinâmica institucional que estivesse condizente com os princípios pedagógicos definidos entre pais, professores e alunos.

A Escola da Ponte está situada na pequena cidade de Vila das Aves, localizada a 32 km da cidade do Porto, norte de Portugal. Vila das Aves integra a região administrativa do *Concelho de Santo Tirso*, e caracteriza-se pelas atividades econômicas básicas da região: produções regulares e de excelente qualidade para a subsistência da população (produtos hortifrutigranjeiros, carnes, vinhos, azeites) e uma economia têxtil em decadência (indústria têxtil mergulhada em crise econômica assim como a maioria das atividades industriais do norte de Portugal).

Vila das Aves possui aproximadamente 20.000 habitantes, e como toda pequena cidade apresenta fortes laços comunitários entre as pessoas que residem e /ou trabalham na região. Esse aspecto representa a primeira característica essencial da Escola da Ponte: sua estreita relação com a comunidade. E não apenas com o entorno da escola, mas com a própria dinâmica da cidade e da região de Santo Tirso.



Imagem 1 – Vista Panorâmica de Vila das Aves



Imagem 2 – Estação de comboio de Vila das Aves



Imagem 3 – Caminho para a Escola da Ponte



Imagem 4 – Entrada da Escola da Ponte



Imagem 5 – Instalações anexas da escola

3.2. O Projeto educativo e o contrato de autonomia

O contrato de autonomia não foi uma concessão fortuita do Ministério da Educação, mas sim uma conquista da comunidade escolar que há anos praticava outras formas de educação. As notas e conceitos da avaliação já haviam sido abolidos, apesar dos documentos burocráticos escolares preenchidos conforme as exigências superiores do Estado. Os alunos já experimentavam outros lugares de aprendizado, muito além das salas de aulas divididas por séries. Salas coletivas e grupos de estudos mesclados por diversas faixas etárias exercitavam outros modos de aprendizagem, mesmo com a obrigatoriedade estatal da divisão por idade. Professores transitavam por uma variedade de temas e de abordagens pedagógicas que transcendiam os habituais comportamentos e currículos ocultos pertinentes ao ensino bancário⁶⁴ e da fragmentação das áreas e disciplinas abordadas durante os trabalhos na escola. Ou seja, no cotidiano escolar da Escola da Ponte já estava sendo praticada uma forma de educação própria dos anseios daquela comunidade.

Após a efetivação do contrato de autonomia, destaco alguns elementos que propiciaram a experimentação de tais práticas pedagógicas autônomas, tais como:

- autonomia na contratação dos professores e funcionários;
- abolição definitiva do ensino seriado;
- substituição das salas de aula por salões;
- transformação do sistema de avaliação;
- participação dos pais na concepção do projeto pedagógico;
- participação dos alunos na decisão das formas de implementação dos conteúdos curriculares através das assembléias semanais;
- participação dos alunos nas tarefas de gestão da escola, através dos Grupos de Responsabilidade

⁶⁴ Ensino bancário: termo cunhado por Paulo Freire para designar o conceito de educação como depósito de informações, ou seja, como um banco de dados, ou ainda, como um banco de conhecimentos. O ensino de conteúdos é o princípio da filosofia da educação do ensino bancário.

Todos esses elementos são as características básicas que introduzem algumas questões preliminares para uma análise estrutural da Escola da Ponte e de seu projeto educativo.

Destaco três elementos do projeto educativo da Escola da Ponte que fortalecem as potencialidades de uma educação integral inseridas no ensino escolar: *a realização periódica de assembléias e a co-gestão da escola pelos estudantes; o estímulo ao auto-didatismo através da diluição do ensino seriado em grupos de estudos; o envolvimento da escola com a comunidade.* A partir destes três pressupostos destacados é que também abordo os limites e as contradições destas práticas, visando à elucidação e à superação das questões pedagógicas. O projeto educativo da Escola da Ponte também está ancorado em temáticas ecológicas, o que acredito também representar uma importante característica a ser analisada sob o prisma dos limites e possibilidades de educação integral na Escola da Ponte.

Tal como está preconizado no Projecto Educativo da nossa escola, “a intencionalidade educativa que serve de referencial ao projecto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino colectivo e de um projecto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano”

(citação extraída do documento “Projeto Pedagógico” da escola)

Os trabalhos de âmbito ambiental estão diluídos no trabalho cotidiano da escola, e estão direcionados a partir das mesmas metodologias de ensino da escola, ou seja, uma visão do ato educativo não dividido em anos de escolaridade e turmas, e abordado de acordo com o interesse de cada aluno, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

Ao longo do ano lectivo, os temas do Plano de Acção são escolhidos e trabalhados pelos alunos, segundo uma gestão quinzenal. No início da cada quinzena de trabalho, os alunos seleccionam e planificam os

estudos/tarefas que vão realizar no seu *Plano de Quinzena*, e é neste mesmo dispositivo pedagógico que, ao fim das duas semanas de trabalho, registram a sua auto-avaliação, após reflectirem e verificarem que estudos/tarefas desenvolveram e que aprendizagens assimilaram. Para a monitorização do processo de aprendizagem contribuem, também, os debates, a Assembléia de Escola, os encontros de responsabilidade e os encontros de tutoria. Para além do acima disposto, existem muitos outros dispositivos pedagógicos na escola que são utilizados pelos alunos, no seu dia-a-dia, e que, com a supervisão dos orientadores educativos, desencadeiam uma tomada de consciência dos progressos ou dificuldades na aprendizagem dos diferentes saberes, onde estão incluídos os do domínio ambiental.”

(citação extraída do documento de “Candidatura da Escola da Ponte ao Galardão Bandeira Verde do Programa Eco-escolas”)

3.3. Dinâmica pedagógica da Escola da Ponte

a) Salas coletivas de aula

As salas de aula na Escola da Ponte são salões que comportam diversos grupos de trabalho. Os grupos de trabalho são formados, em geral, por quatro crianças. Eventualmente três ou cinco crianças, caso haja alguma especificidade na organização do grupo. Na sala Rubem Alves, por exemplo, trabalham cerca de dez grupos de alunos. Na sala Antonio Gedeão, sete ou oito grupos. E assim estrutura-se o espaço físico das aulas: o número de grupos de trabalho em acordo com o tamanho da sala. Com isso, os alunos incorporam diariamente o exercício de construção coletiva do saber.

Atualmente, o quadro formal e regular de alunos, professores e funcionários na Escola da Ponte é o seguinte:

38 orientadores educativos;

6 auxiliares da ação educativa;

3 assistentes administrativas;

202 alunos (destes 202 alunos, 20 pertencem, formalmente, ao 1º ano de escolaridade, 21 ao 2º ano de escolaridade, 22 ao 3º ano de escolaridade, 32 ao 4º ano de escolaridade, 22 ao 5º ano de escolaridade, 25 ao 6º ano de escolaridade, 24 ao 7º ano de escolaridade, 15 ao 8º ano de escolaridade e 21 ao 9º ano de escolaridade).

Nos momentos de concentração e leitura, ou mesmo durante certas atividades artísticas que exijam uma atenção mais delicada no manuseio de materiais diferenciados à sensibilidade do aluno, a estrutura coletiva de grupos de trabalho alcança extraordinária dinâmica participativa. No entanto, a substituição das salas de aula por salões coletivos de aprendizado não resolvem o clamor das crianças e adolescentes para que as atividades pedagógicas transcendam o espaço fechado de quatro paredes. As potencialidades oferecidas pelos espaços abertos para o convívio dos alunos e para diversas práticas pedagógicas poderiam ser melhor aproveitados, como na maioria das escolas contemporâneas.

As imagens abaixo ilustram o recreio na Escola da Ponte e uma aula de Educação Física, realizada na quadra esportiva da escola.





Imagens 6, 7, 8, 9 – recreio na Escola da Ponte



Imagem 10 – Aula de Educação Física

b) Núcleos de Aprendizagem: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento

Os alunos da Escola da Ponte estão divididos em três núcleos diferentes de aprendizagem: Núcleo de Iniciação, Núcleo de Consolidação, Núcleo de Aprofundamento.

O Núcleo de Iniciação está formado pelas crianças mais novas, entre 7 e 11 anos de idade aproximadamente (afirmo *aproximadamente* porque as idades iniciais de ingresso na escola podem, eventualmente, aceitar alunos menores de 7 anos; por outro lado, alguns alunos com menos de 11 anos já poderão integrar o Núcleo de Consolidação). As principais atividades no Núcleo de Iniciação utilizam variados materiais didáticos. Os ambientes dos dois salões são os mais agitados da escola em relação ao permanente movimento físico dos alunos.

O Núcleo de Consolidação também ocupa dois salões da principal casa da escola. Os grupos de trabalho se alternam nos diferentes salões, dependendo da natureza da atividade. A faixa etária das crianças do Núcleo de Consolidação oscila, em geral, entre 11 e 13 anos.

O Núcleo de Aprofundamento realiza suas atividades nas instalações anexas ao local principal da Escola da Ponte, a três quadras de distância. Não há qualquer dificuldade de integração e movimentação dos alunos do Núcleo de Aprofundamento em relação à escola. No entanto, as eventuais chuvas ou intempéries climáticas podem impedir a livre circulação e o envolvimento entre os dois espaços distintos.

Todos os Núcleos de Aprendizagem participam e integram as dinâmicas e atividades pedagógicas comuns à escola: a estrutura dos salões de aprendizagem, a organização dos grupos de trabalho, o planejamento quinzenal, os Grupos de Responsabilidade, as assembléias semanais.

c) Tutoria

O professor tutor é responsável pelo acompanhamento dos estudos de um grupo de alunos. Em geral, cada professor tutor orienta 6 ou 7 alunos. A relação estabelecida de ensino e aprendizagem entre o professor tutor e seus tutorandos é intensa: abrange desde o acompanhamento psicopedagógico até a realização dos trabalhos escolares. E na Escola da Ponte, em geral, torna-se também uma relação de amizade, que incide inclusive no cotidiano externo ao ambiente institucional.

As reuniões de tutoria são semanais: toda manhã da quinta-feira os grupos de estudos se reúnem com o professor tutor para realizar uma auto-avaliação dos trabalhos e metas estabelecidas. E a cada quinze dias é reorganizado o PLANO DA QUINZENA. Nas reuniões de tutoria são verificadas as dificuldades e facilidades dos alunos em cumprir as tarefas das diferentes disciplinas: quando um aluno se distancia demasiadamente dos estudos de certa disciplina, a função do professor tutor é incentivá-lo a dedicar mais tempo de trabalho às áreas do conhecimento em que seu tutorando enfrenta maior dificuldade. Além disso, os alunos são avaliados naqueles pontos temáticos estudados durante a semana.

d) O planejamento quinzenal e a dinâmica dos grupos de trabalho

Os alunos têm um fichário com suas lições e textos de apoio, incluindo os planos das quinzenas e outros materiais. No início dos estudos, cada aluno examina seu PLANO DA QUINZENA, reelaborado a cada quinze dias nas reuniões de tutoria⁶⁵. A partir do Plano da Quinzena, o aluno monta seu PLANO DO DIA, escolhendo as tarefas que deseja realizar durante o período:

As minhas tarefas	Quinta-feira, ____ de _____ de 2007			Cumprido
Auto-avaliação:				
Comportamento do aluno	☉	☉	☉	Orientador Educativo:
Comportamento do grupo	☉	☉	☉	

Imagem 11 – Detalhe do Plano do dia, preenchido pelos alunos no início das atividades escolares.

No início da manhã, os estudantes preenchem as tarefas que pretendem realizar durante aquele dia letivo. Em geral são duas ou três tarefas, escolhidas a partir dos objetivos de estudo que se encontram no Plano da Quinzena. Cada tarefa poderá corresponder a uma disciplina diferente, ou não. O aluno poderá escolher o trabalho escolar que realizará naquele dia dentre as diversas disciplinas básicas do currículo mínimo obrigatório: história, geografia, português, matemática, ciências, inglês, artes, educação física. A cada objetivo cumprido durante as atividades, os respectivos orientadores educativos das disciplinas verificam as tarefas realizadas, avaliam os conteúdos dos trabalhos finalizados e aprovam a continuidade do estudo da matéria.

O professor tutor acompanha o equilíbrio das tarefas das diferentes disciplinas, observando as facilidades e dificuldades dos alunos nas diversas áreas estudadas. E, no

⁶⁵ Ver Folha 2 do Plano da Quinzena, no ANEXO I.

final do dia, analisa o conjunto das tarefas cumpridas, rubricando periodicamente o Plano da Quinzena.⁶⁶

Além das tarefas regulares do currículo mínimo obrigatório, o Plano da Quinzena abrange as atividades dos Grupos de Responsabilidade e das Assembléias.⁶⁷

e) Os Grupos de Responsabilidade

Os Grupos de Responsabilidade (GR's) são grupos de trabalho organizados para efetuar atividades extracurriculares e auxiliar na gestão da Escola da Ponte.

“As *Responsabilidades* são, na generalidade, um dispositivo facilitador da aprendizagem das competências de responsabilidade, autonomia e cooperação, cuja operacionalidade é geradora de aprendizagens e de saberes, que se cruzam, na procura de resolução de problemas, neste caso com o objectivo primordial de melhorar a qualidade do ambiente na escola. Os grupos de *Responsabilidade* são formados no início de cada ano lectivo e os alunos distribuem-se pelos diversos grupos, realizando as tarefas inerentes à gestão e organização do trabalho escolar”.

(citação extraída do documento de “Candidatura da Escola da Ponte ao Galardão Bandeira Verde do Programa Eco-escolas”)

Ao contrário dos grupos de trabalho de cada núcleo, os grupos de responsabilidades possibilitam a coexistência das diversas faixas etárias dos alunos dos diferentes Núcleos de Aprendizagem. Os Grupos de Responsabilidade são decididos nas assembléias, e muitas vezes podem ser dissolvidos ou reformulados a partir de demandas escolares específicas. Durante o ano letivo de 2006/2007, os Grupos de Responsabilidade foram os seguintes:

- Assembléia e Comissão de Ajuda;
- Terrário e jardim;
- Jornal;

⁶⁶ Ver Folha 3 do Plano da Quinzena, no ANEXO I.

- Correio da Ponte;
- Clube dos Limpinhos, 3 R's, Eco-pontos;
- Refeitório;
- Arrumação e Material Comum;
- Clube do Silêncio e Ajuda dos Direitos e Deveres;
- Biblioteca;
- Jogos e Vídeo;
- Computadores e Música;
- Desporto Escolar;
- Recreio Bom;
- Murais;
- Mapas de Presença e Datas de Aniversário;
- Cabides e Guarda-chuvas

Cada grupo de responsabilidade apresenta seus trabalhos periodicamente, procurando envolver toda a comunidade escolar em suas atividades. A assembléia é o local privilegiado para os grupos de responsabilidade se pronunciarem a respeito de qualquer questão coletiva que repercute diretamente no dia-a-dia da escola.

f) As pré-assembléias e as assembléias

A incorporação das pré-assembléias e das assembléias no cotidiano das atividades regulares da educação na Escola da Ponte constitui um dos principais componentes inovadores das práticas pedagógicas.

As pré-assembléias são realizadas a partir dos grupos de trabalho e nos salões de aprendizagem da escola. Dessa maneira, propiciam a inserção direta dos alunos nos debates que ocorrerão na assembléia. Para isso, a leitura da pauta da assembléia (relacionada na ata de convocação exposta no mural da escola) é fundamental para a compreensão dos temas

⁶⁷ Ver Folha 1 do Plano da Quinzena, no ANEXO I.

que serão debatidos e deliberados. Nas pré-assembléias podem ser elaboradas previamente as propostas para serem apresentadas na assembléia.

As assembléias da Escola da Ponte são organizadas no auditório do Centro Cultural de Vila das Aves. As reuniões são exercícios pedagógicos em que os alunos e os orientadores educacionais debatem e decidem coletivamente os principais assuntos relacionados ao dia-a-dia da escola. Além de propostas específicas aos conteúdos e às formas de implementação do ensino escolar, as assembléias também são espaços para a exposição de trabalhos dos Grupos de Responsabilidade, de sistematizações de visitas de estudo, ou de qualquer outra apresentação pública de atividades desenvolvidas na escola.

A imagem a seguir ilustra a Assembléia de formação do Conselho Eco-escolas e da votação das propostas das atividades relacionadas aos temas de educação ambiental.

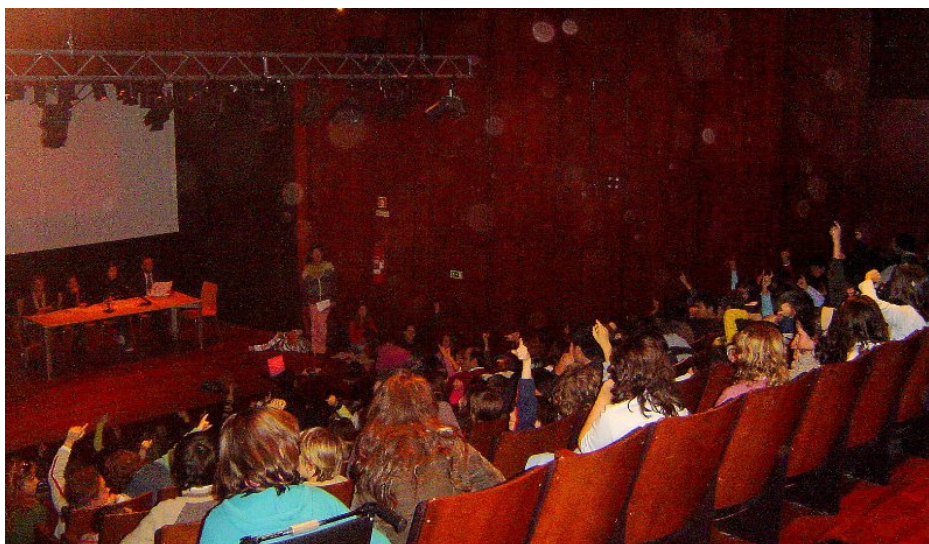


Imagem 12 – Assembléia Eco-escolas

g) Avaliações, auto-avaliações e provas de aferimento

As avaliações realizadas na escola são permanentes, e não se enquadram no modelo tradicional de ensino em que provas ou exames pontuais aprovam ou reprovam os alunos. A avaliação diária é realizada no momento em que o professor tutor examina o desenvolvimento das tarefas nos grupos de trabalho, assinalando ao fim do dia os objetivos já cumpridos pelo aluno.

A avaliação quinzenal é realizada nas reuniões de tutoria, onde o professor tutor estabelece junto com os alunos do grupo de trabalho os novos objetivos da quinzena subsequente e avalia o conjunto dos objetivos cumpridos durante a quinzena passada. Nesse momento, a auto-avaliação dos alunos é desenvolvida através da redação de um pequeno texto referente ao panorama dos trabalhos realizados durante o período⁶⁸, e também pelo preenchimento de um quadro de determinadas condutas e comportamentos apresentados na escola⁶⁹. Na última parte de avaliação geral do Plano da Quinzena podem ser indicadas algumas considerações finais sobre o processo de aprendizagem, descritas pelo professor tutor, pelos pais ou responsáveis do aluno, e pelo próprio aluno.⁷⁰

“A avaliação *“é sempre uma oportunidade de aprender”* e é compreendida numa lógica de formação contínua e sistemática, não se reportando exclusivamente ao final do ano. A aprendizagem está centrada nos interesses dos alunos, por isso, procura-se fomentar o método de pesquisa e de resolução de problemas, através da metodologia de trabalho de projecto. Tal factor, levou a que os diferentes temas do plano de acção fossem trabalhados de diversas formas.”

O professor tutor analisa o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas mais enfatizadas nos trabalhos de cada aluno, e por outro lado das disciplinas cujos objetivos apresentaram menos dedicação. No caso de observação de grande defasagem de algum conteúdo curricular em relação aos demais, o papel do professor tutor é incentivar o aluno a dedicar-se ao cumprimento dos objetivos da disciplina menos apreendida durante as tarefas da próxima quinzena. Dessa maneira, caso haja alguma grande dificuldade de um aluno em determinada disciplina, a avaliação e a planificação de estudos quinzenais impedem o atraso demasiado dos estudos dos conteúdos básicos.

Além da análise do desenvolvimento dos conteúdos curriculares, o professor tutor também acompanha as formas de sociabilidade do aluno, buscando integrá-lo nas dinâmicas da escola e evitando comportamentos sociais inadequados às normas estabelecidas pela comunidade escolar.

⁶⁸ Ver Folha 4 do Plano da Quinzena, no ANEXO I.

⁶⁹ Ver Folha 2 do Plano da Quinzena, no ANEXO I.

A avaliação periódica permite reformular os grupos de trabalho e a relação entre os alunos e seus professores tutores, e possibilita a sugestão de mudanças dos alunos de um Núcleo de Aprendizagem para outro.

Outra forma de avaliação dos alunos é a prova de aferimento. A prova de aferimento é a aplicação de provas das disciplinas que abrangem os conteúdos curriculares obrigatórios estipulados pelo Ministério da Educação. Em geral, as provas são realizadas com facilidade pelos alunos, com exceção daquelas aplicadas em situações estranhas aos hábitos do processo de ensino e aprendizagem da escola (desconhecimento prévio dos assuntos abordados, inexistência de tempos e espaços propícios à reflexão e ao preenchimento das questões, condições inadequadas de trabalho, e outras)

Finalmente, destaco a avaliação anual realizada exclusivamente pelo corpo docente da escola, que analisa os alunos a partir de determinadas condutas e formas de aprendizagens observadas durante o período letivo, além de sugerir eventuais mudanças de núcleos de aprendizagem. Os pontos específicos das condutas e formas de aprendizagem enfocadas pelos orientadores educativos são os seguintes:

- responsabilidade;
- entreaajuda;
- persistência/concentração;
- autonomia;
- criatividade;
- participação;
- auto-planificação;
- auto-avaliação;
- auto-disciplina;
- resolução de conflitos;
- resolução de problemas;
- pesquisa;
- análise e síntese;
- comunicação;

⁷⁰ Ver Folha 5 do Plano da Quinzena, no ANEXO I.

- uso de tecnologias de informática e comunicação.

Essa avaliação é realizada por atribuição de conceitos A, B ou C para cada aluno. Isso de acordo com a opinião subjetiva emitida por cada professor das diferentes disciplinas estudadas pelo aluno durante o ano letivo. Mas essa avaliação também representa a avaliação do próprio professor tutor, uma vez que ele é o co-responsável direto pelos bons resultados de seus tutorandos. Dessa maneira, o resultado final dos conceitos atribuídos a cada aluno também reflete na avaliação do trabalho dos professores. Isso provoca, em diversos momentos, conflitos agudos nas relações de trabalho entre o corpo docente, pois desencadeia em paralelo o processo de avaliação subjetiva e coletiva do trabalho de cada um dos orientadores educativos.

h) Resumo dos horários de aula

As aulas na Escola da Ponte iniciam a partir das oito horas da manhã e encerram às quatro horas da tarde. Durante tal período há dois intervalos: pela manhã, das 10:00h às 10:30h, e na hora do almoço, entre 12:30h e 14:00h.

Dessa maneira, a escola organiza-se em torno de três períodos de trabalho: dois períodos matutinos e um período vespertino. No período matutino, os trabalhos estão focados nos conteúdos curriculares anuais. No período vespertino, as crianças e adolescentes participam de outras dinâmicas pedagógicas: os grupos de responsabilidade. Nas tardes das quartas-feiras os alunos ficam dispensados, uma vez que é o período de trabalho exclusivo dos professores para as reuniões pedagógicas. Nas quintas-feiras acontecem as reuniões de tutoria e o acompanhamento/elaboração do Plano da Quinzena, além das pré-assembléias e reorganização das tarefas dos Grupos de Responsabilidade. As assembléias da escola são realizadas no período vespertino das sextas-feiras.

3.4. O Programa Eco-escolas e a educação ambiental na Escola da Ponte

a) Apresentação do Programa Eco-escolas

O Programa Eco-escolas é um programa transnacional de educação ambiental voltado para o incentivo de iniciativas pedagógicas que visem a implementação da Agenda 21. Inicialmente implementado nas escolas das redes de ensino da Europa, o programa ampliou suas intervenções para outras regiões do planeta, e hoje está atuando em mais de 30 países. O objetivo principal de tal programa é o intercâmbio das iniciativas de educação ambiental entre as escolas que desenvolvam temáticas e metodologias comuns. E colabora em alguns países (como a Suécia) na constituição de indicadores de sustentabilidade.

O Programa Eco-escolas é viabilizado pela União Europeia através da Foundation for Environmental Education (FEE). Além de escolas, municípios e outras instituições governamentais e intergovernamentais, o programa articula apoios financeiros de empresas transnacionais, tais como o consórcio Unilever/Jerônimo Martins, Galp Energia, Toyota.

A implementação na Escola da Ponte de atividades de educação ambiental relacionadas ao Programa Eco-escolas foi definida através das assembleias dos alunos, que elaboraram propostas referentes aos temas de energia, água, resíduos e biodiversidade.

O documento de *candidatura da Escola da Ponte ao Galardão Bandeira Verde Eco-escolas 2007* é a síntese dos resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas pela comunidade escolar durante o período. O documento é submetido à apreciação dos gestores do Programa Eco-escolas em Portugal. Após análise e avaliação das metodologias e dos resultados das atividades, o programa outorga os títulos e certificados internacionais de uma “Eco-escola”⁷¹.

b) Atividades de educação ambiental realizadas a partir do Programa Eco-escolas

O Plano de Ação das atividades de educação ambiental foi concebido dentro dos princípios pedagógicos da escola. Inicialmente, foram realizadas discussões acerca das temáticas propostas pelo Programa Eco-escolas: Água, Energia, Resíduos e Biodiversidade. Nos seus respectivos locais de estudo, organizados sob a forma de pré-assembléias, os alunos debateram as idéias que poderiam vir a ser viabilizadas na escola. Em seguida, as propostas foram sistematizadas para apreciação na assembléia geral. Todas as propostas foram lidas na assembléia (Conselho Eco-escolas), e aquelas que contabilizaram maior número de votos integraram o Plano de Ação aprovado para o período (neste caso, o primeiro semestre do ano de 2007). O Plano de Ação reflete as atividades de educação ambiental programadas pelos alunos:

Plano de Ação Eco-escolas (propostas aprovadas)⁷²

ENERGIA

- fazer experiências sobre energia e transformações químicas
- conhecer as fontes de energia
- construir maquete de um parque aeólico
- organizar semana da energia
- pesquisar sobre energias renováveis
- campanha de sensibilização para poupança de energia

Visitar:

- refinaria
- Centro de Ciência Viva
- Pavilhão do Conhecimento
- Museu Coche / Carro elétrico

⁷¹ Os parênteses traduzem, neste caso, definição demasiadamente ampla e generalizada do conceito de “eco-escola” utilizada pelo Programa.

⁷² Extraído do documento de “*Candidatura da Escola da Ponte ao Galardão Bandeira Verde Eco-escolas 2007*”

ÁGUA

- fazer experiências com a água
- comemorar o dia da água
- descobrir por que o Rio Ave está poluído e quanto tempo demorará a ficar despoluído

Visitar:

- Estuário do Sado
- Parque aquático
- Pavilhão da água

RESÍDUOS

- semana da reciclagem (debates, experiências, etc.)
- fazer atividades para reutilizar
- fazer pasta de papel

Visitar:

- Centro de reciclagem
- Ecocentro de Santo Tirso

BIODIVERSIDADE

- fazer um jardim pequeno
- pesquisa sobre gripe das aves
- adotar um animal
- ver vídeos sobre animais
- fazer uma pesquisa sobre os animais em vias de extinção devido às alterações do clima

Visitar:

- Serra da Estrela
- Badoca Parque / Safari park
- Estuário do Sado
- Oceanário
- Jardim Zoológico
- Serra da Arrábida
- Aquário Vasco da Gama
- Palácio de Cristal

A partir da assembléia, um conjunto de 9 alunos, três de cada núcleo de aprendizagem, constituiu o *Grupo Eco-Escolas*, e se disponibilizou para dinamizar, de uma forma mais próxima, as atividades de educação ambiental (principalmente as *Visitas de estudo*, os *Jovens Repórteres do Ambiente (JRA)*, a *Semana da Água*, a *Semana da Ciência*, o *Dia Eco-escolas*). Dentre tais atividades, destaco abaixo alguns aspectos da visita de estudo ao Estuário do Sado e da comemoração do Dia Eco-escolas.

Visita de estudo ao Estuário do Sado: as visitas de estudo são atividades frequentes na Escola da Ponte. Em geral, tais visitas são realizadas em localidades do Distrito do Porto. As visitas de estudo estão relacionadas com os conteúdos curriculares escolhidos prioritariamente nas assembléias, e cada aluno escolhe a atividade que mais lhe convém.

O acompanhamento da visita de estudo ao Estuário do Sado, realizado em junho de 2007, possibilitou o levantamento de algumas questões de ecologia social junto aos alunos e professores, tais como: o processo de degradação sócio-ambiental em que está envolvido o estuário e seus habitantes; as ocupações irregulares de grandes construtoras e suas atividades de especulação imobiliária; transformação da praia do Sado em marina de embarcações; construção de gigantescos complexos hoteleiros, imprimindo nas diretrizes de ordenamento territorial a verticalização arquitetônica; a proibição do acesso público às praias da margem esquerda do estuário. Porém, observo que o levantamento de tais questões não foi contemplado na organização das práticas pedagógica da visita de estudo.

A dinâmica da atividade foi orientada de maneira livre e lúdica, e diversos outros questionamentos foram levantados pelos alunos no decorrer da visita. O relato abaixo descreve a opinião da aluna Beatriz sobre a visita ao Estuário do Sado:

“No dia 14 de Junho de 2007, realizaram-se duas visitas de estudo. Uma delas foi ao Estuário do Sado e à Serra da Arrábida.

Pelas 6:00 h da manhã, partimos de autocarro para Setúbal. Ainda à porta da escola, dividimo-nos em grupos de cerca de 10 alunos, com um professor responsável para cada grupo.

Pelo caminho, fizemos várias paragens para podermos lanchar e ir à casa-de-banho.

Estava previsto fazermos uma visita à Serra da Arrábida, mas como o tempo não estava muito bom, pois estava muita chuva e muito vento, apenas pudemos observar a serra de passagem, dentro do autocarro. Prosseguimos viagem e chegámos a Setúbal por volta das 11:00h.

Depois de chegarmos a Setúbal, o autocarro entrou no barco com o intuito de visitar o Estuário do Sado. Uma senhora chamada Maria do Céu explicou-nos o funcionamento do Estuário e respondeu-nos às questões que lhe pusemos acerca do Estuário e dos animais que lá vivem. Depois, a senhora, numa visita guiada, mostrou-nos todo o Estuário.

O tempo continuou a pregar-nos algumas partidas, continuava muita chuva e muito vento, por isso, não pudemos observar os golfinhos nem outros animais que estávamos à espera de ver. Almoçámos num salão de um restaurante na Comporta, onde havia ninhos com cegonhas.

Depois do almoço, fizemos uma visita a uma terra que se chamava Carrasqueira, que é uma aldeia típica de pescadores. Fomos ver um porto e observámos as casas típicas dessa região.

Apesar do tempo não estar a nosso favor, no autocarro, divertimo-nos bastante, como podem comprovar pelas fotos que tirámos.”

Beatriz Braga *in* “*Jornal Dia a Dia*”

Comemoração do Dia Eco-escolas: a comemoração do Dia Eco-escolas foi organizada para coincidir com as comemorações da Festa de São João, uma das mais populares festas do norte de Portugal. A população de Vila das Aves ocupa as ruas da cidade para assistir o desfile de blocos comemorativos de diversos temas e matizes. Um dos blocos de comemoração da festa foi o bloco da Escola da Ponte, que incorporou as temáticas ambientais na Festa de São João. O resultado principal desta atividade foi a socialização pública de questões ecológicas para toda a comunidade de Vila das Aves.

c) Atividades de educação ambiental nos Grupos de Responsabilidade

Conforme explanado anteriormente, os Grupos de Responsabilidade congregam práticas pedagógicas específicas, relacionadas à gestão da escola. No caso dos Grupos de

Responsabilidade relacionados diretamente às atividades de educação ambiental – GR Clube dos Limpinhos e GR Terrário e Jardim – suas práticas objetivam a conscientização da comunidade escolar para a realidade ambiental.

“A responsabilidade do *Clube dos Limpinhos* tem como objectivos primordiais a promoção de hábitos ambientalmente correctos, bem como a gestão dos Eco-Pontos e o desenvolvimento de actividades que permitam o contacto dos alunos com formas de reutilização de materiais.
(...)

A responsabilidade do *Terrário e Jardim* tem como principal objectivo a gestão do espaço exterior da escola. Este ano lectivo esta responsabilidade definiu como prioritárias as seguintes tarefas: criação de uma horta aromática, criar um novo canteiro, enriquecimento do jardim com novas espécies vegetais e a execução de um projecto antigo – semear relva na entrada da escola. Todas estas actividades, com enquadramento no plano de acção, foram realizadas com sucesso e o grupo avaliou positivamente o trabalho desenvolvido nesta responsabilidade”.

Extraído do documento de “Candidatura da Escola da Ponte ao Galardão Bandeira Verde Eco-escolas 2007”

3.5. Limites e possibilidades de educação integral na Escola da Ponte

Ao identificar os limites e as possibilidades da educação integral das questões assinaladas anteriormente (democracia direta na escola; auto-didatismo; fortalecimento dos laços comunitários na região) é que procuro discutir a experiência da Escola da Ponte. E também a crítica das atividades de educação ambiental e do papel do Programa Eco-escolas formuladas sob a ótica do conceito de ecologia social.

a) Assembléias

As assembléias são realizadas em um auditório do Centro Cultural de Vila das Aves, estruturado para espetáculos artísticos da região. A estrutura de divisão de auditório (palco e platéia) acentua, de certa maneira, a divisão entre a mesa de assembléia e os estudantes: a distância física entre a mesa da assembléia e os participantes da reunião impossibilita, muitas vezes, a intervenção da palavra ou questões de ordem propostas pelos estudantes. Outro aspecto que estabelece limites claros ao processo de democracia direta das assembléias é a unificação de estudantes de todas as faixas etárias em uma assembléia.

Anteriormente, de acordo com os Coordenadores da Escola da Ponte, as assembléias realizavam-se fragmentadamente em cada Núcleo de Aprendizagem. Isso propiciava maior integração entre a linguagem utilizada na reunião (seus diferentes vocábulos, conceitos, tempos de reflexão, etc). E só quando houvesse necessidade de discussão de temáticas comuns a todos os estudantes da escola é que se organizava uma assembléia geral da escola.

Outra questão importante é o tempo da assembléia. As duas horas reservadas para a reunião nunca se demonstravam suficientes para o debate e votação das propostas, reduzindo a potencialidade do exercício de democracia direta.

Diversos outros pequenos empecilhos poderiam ser apontados enquanto limites das assembléias, tais como a ausência de funcionários na reunião, ou mesmo a falta de discussão de questões estruturais do ensino em Portugal. No entanto, mesmo com tais dificuldades e desajustes internos, acredito que a periodicidade frequente das assembléias e sua incorporação na conformação curricular de ensino da Escola da Ponte fortalecem um dos pilares da educação integral na atualidade.

b) Auto-didatismo

O exercício do auto-didatismo é um dos pontos centrais dos exercícios de educação integral, uma vez que estimula o prazer pela pesquisa e pelo estudo de questões advindas pelos anseios de aprendizagem do estudante. Na Escola da Ponte são óbvios os limites que o currículo nacional do Ministério da Educação de Portugal impõe aos assuntos abordados

nas diferentes disciplinas. O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo (Popkewitz, 1994). No entanto, dentro do enquadramento institucional da escola, as metodologias que estimulam o auto-didatismo representam uma das alternativas de viabilização deste elemento de educação integral.

c) Escola e relações comunitárias

O projeto pedagógico da Escola da ponte foi concebido através da participação ativa dos pais dos alunos nos encontros e debates organizados pela escola. Esse é o principal aspecto de envolvimento da Escola da Ponte com a população de Vila das Aves, uma vez que integra os anseios de educação da comunidade escolar nas atividades pedagógicas.

Apesar dos portões da escola permanecerem abertos durante todos os dias letivos, e mesmo com a livre circulação da comunidade escolar nos horários de intervalos, os depoimentos de diversos orientadores educativos apontam para a diminuição da participação dos pais e mães nas atividades da Escola da Ponte em comparação aos períodos anteriores. Acredito que um dos fatores que possam colaborar para o afastamento dos pais é a inexistência de estruturas permanentes de debate, reflexão e deliberação de assuntos comuns da comunidade escolar.

A relação da Escola da Ponte com a vida comunitária da cidade também é marcada pela inserção ativa e direta da escola nos eventos proporcionados pelo Centro Cultural de Vila das Aves. A realização regular das assembleias é um dos primeiros laços que estreitam as atividades pedagógicas e a população da cidade, além de outras atividades diversas da região.

Outro importante exemplo é a exposição dos trabalhos finais das áreas artísticas que foi organizada em um dos anexos do Centro Cultural, conforme as ilustrações a seguir:



Diversas outras atividades poderiam indicar as estreitas relações entre a Escola da Ponte e a comunidade, mas a própria localização da escola em uma pequena cidade já proporciona plena integração entre a comunidade escolar e a população de Vila das Aves.

d) Educação ambiental ou ecologia social?

A educação ambiental está compreendida como um dos elementos estruturantes da formação dos alunos na Escola da Ponte, e é fruto da participação contínua de toda a comunidade escolar (incluindo outros profissionais de educação e a Associação de Pais).

Um dos principais objetivos das práticas pedagógicas da educação ambiental é a sistematização e a propagação de hábitos nomeados pela comunidade escolar como

“ecologicamente corretos”⁷³. Esses hábitos envolvem desde cuidados elementares com higiene e saúde até as atitudes cotidianas referentes aos temas ambientais elementares. Tais hábitos procuram ser desenvolvidos também nos tempos e espaços exteriores à escola, ou seja, na vida particular e cotidiana de cada indivíduo envolvido nas atividades, bem como em outros contextos institucionais (Centros Culturais e outros parceiros autárquicos da Junta de Freguesia de Vila das Aves e da Câmara Municipal de Santo Tirso).

Assim, a comunidade escolar da Ponte passa a desenvolver uma visão global das questões ambientais nos aspectos integrantes da realidade que envolve a escola, e tenta promover, de forma consciente, algumas transformações nas atitudes do dia-a-dia.

No entanto, as práticas de educação ambiental não estão vinculadas ao exame crítico do modo de produção econômico que desencadeia os diversos impactos sócio-ambientais da atualidade. Tais práticas estão voltadas, prioritariamente, ao aprimoramento do comportamento individual ecologicamente correto de cada pessoa, e portanto distantes das dinâmicas de ecologia social.



Imagem do Rio Ave, poluído devido ao modo de produção industrial característico da região de Santo Tirso

As práticas pedagógicas realizadas pelo Grupo de Responsabilidade Terrário e Jardim, por sua vez, evidenciaram algumas dificuldades impostas pela estrutura dos horários da instituição escolar em relação às atividades de educação ambiental. Um dos exemplos mais claros foi a viabilidade precária de trabalhos de plantação de sementes, replante de mudas, umidificação do terreno e cuidados essenciais com as ervas e outras

⁷³ A imprecisão e abrangência do termo justificam as aspas. O comportamento “ecologicamente correto” na

plantas do jardim. Isso ocorreu porque o horário reservado para tais atividades estavam marcados para um período do dia demasiadamente quente (em geral, entre 14:00h e 16:00h), o que impossibilitava a realização de algumas destas tarefas.

3.6. Considerações finais acerca da educação na Escola da Ponte

a) Relações de trabalho na Escola da Ponte

As relações de trabalho instituídas na Escola da Ponte são variadas e não contemplam qualquer possibilidade de minimizar a hierarquização social observada entre os profissionais de educação. O trabalho burocrático da gestão da escola é realizado por 3 assistentes administrativas. O trabalho de coordenação da equipe de professores é realizado por três coordenadores de núcleo (um coordenador do núcleo de Iniciação, um coordenador do núcleo de Consolidação, um coordenador do núcleo de Aprofundamento) e um coordenador geral. As 6 auxiliares da ação educativa são responsáveis pela manutenção da ordem no espaço físico da escola e pela resolução de conflitos entre os alunos nos momentos de intervalo.

Os conflitos nas relações de trabalho da Escola da Ponte são acentuadas pela hierarquização profissional e salarial, mas as atribuições de poder entre os diferentes profissionais de educação também colaboram para a evidência de diversos problemas na comunidade escolar.

b) Relação da Escola da Ponte com o Ministério da Educação e as atuais políticas de reformulação do ensino em Portugal

Gostaria de salientar dois aspectos principais neste tema. O primeiro é sobre o contrato de autonomia. O contrato de autonomia da Escola da Ponte com o Ministério da Educação de Portugal é reformulado anualmente. A cada período podem surgir modificações e impedimentos ao desenvolvimento do projeto pedagógico em curso. Uma

Escola da Ponte pode ser exemplificado, parcialmente, pelo Eco-código (ver imagem XXX na página XX)

das alterações recentes mais significativas foi a perda da autonomia da escola na contratação de professores, ocasionando a permanente chegada de profissionais que não exerciam práticas pedagógicas condizentes com o projeto de educação da Escola da Ponte.

A outra questão refere-se ao impacto das atuais políticas de educação nas escolas de pequenas cidades. A partir da lógica mercantilizada do custo-benefício, o panorama da educação em Portugal está sendo modificado através do fechamento de diversas escolas no país. A justificativa é o elevado custo de manutenção, e a alternativa encontrada pelos gestores governamentais foi a unificação das classes de alunos de diferentes escolas nas unidades escolares maiores e mais urbanizadas. Isso tem ocasionado a possibilidade inerente de fechamento da Escola da Ponte e sua unificação com outras unidades escolares.

O receio de toda a comunidade escolar é a perda completa das possibilidades de continuidade do projeto de ensino. Embora apresente diversas deficiências e contradições, é um projeto de escola que ainda representa uma experiência importante para Vila das Aves e para todos os trabalhadores que acreditam na força transformadora da natureza do trabalho dos profissionais da educação.

c) Escola da Ponte: uma escola estatal ou escola pública?

Há muita confusão a respeito das diferenças entre escolas estatais, escolas particulares e escolas públicas. Uma escola pública caracteriza-se pela possibilidade de determinada comunidade escolar conceber as regras e as dinâmicas fundamentais da institucionalidade escolar.

Nesse sentido, acredito que a Escola da Ponte é uma escola estatal que experimenta a possibilidade de construção de uma escola pública *nos momentos em que o controle do projeto pedagógico e da estrutura da escola não se perde para os gestores do Estado*. Na medida em que as diretrizes e imposições do Ministério da Educação afetam as dinâmicas escolares, a Escola da Ponte caracteriza-se como mais uma escola da rede de ensino estatal em Portugal. E na medida em que os trabalhadores de educação e a comunidade escolar assumem a gestão direta da escola e de seu projeto pedagógico, então a Escola da Ponte apresenta os elementos básicos de uma instituição pública.

ANEXOS I

Ilustrações de um Plano da Quinzena na Escola da Ponte

Nome da aluna: Ynaê

Núcleo: Consolidação

Período da Quinzena: 17/05/2007 a 30/05/2007

Folha 1 – Apresentação da quinzena (número da quinzena, período, nome da aluna e integrantes do grupo de trabalho); indicação do Grupo de Responsabilidade e das tarefas planificadas (neste caso, não houve proposta de atividades no GR Terrário e Jardim); relação das atividades conjuntas na escola; sugestões para a assembléia (em branco).

Folha 2 – Registros das tarefas pretendidas pela aluna (acima); auto-avaliação das atitudes e competências (abaixo).

Folha 3 – Plano diário das tarefas realizadas durante a quinzena, e as rubricas dos respectivos orientadores educacionais das diferentes disciplinas. As folhas do Plano do Dia contemplam todos os dias da quinzena (a imagem, neste caso, abrange apenas os primeiros dias).

Folha 4 – Os alunos desenvolvem um pequeno texto de auto-avaliação das atividades realizadas durante o período quinzenal.

Folha 5 – Avaliação final da quinzena, realizada pelo Professor Tutor, pelo pai/mãe/responsável, e pelo aluno.

Plano da Quinzena nº 9 de 17/05/07 a 30/05/07

Nome Ynaê de Oliveira Bomfim

O meu Grupo: Sora M., Miguel, Luis Rafael

O meu grupo de Responsabilidade é: Terrário e Jardim



Tarefa	data	hora	Rúbrica

O que vou fazer nesta quinzena, com toda a Escola:

- * Participar na assembleia.
- * Começar a trabalhar o tema da energia.
- * Decidir se vamos festejar o dia mundial da criança.
- * Decidir se vamos festejar o dia ECO-ESCOLAS no dia de S. João

As sugestões que quero apresentar na Assembleia:



Planificação e Registos de Avaliações

O que eu vou aprender/ fazer		Avaliação	
		Data	Professor
L.P.	Trabalhar história da quinzena	21.06.07	AF
L.P.	Saber o que é um conto tradicional	20.06.07	AF
L.P.	Saber o que é uma lenda	13.06.07	AF
L.P.	Conhecer as categorias da narrativa	20.06.07	AF
L.P.	Fazer texto da quinzena		
L.P.	Conhecer provérbios relacionados com os contos tradicionais	20.06.07	AF
L.P.	Realizar fichas de ortografia	21.06.07	AF
"	Saber o que é um diário e como se escreve	13.06.07	AF
M.	Problemas da quinzena		
M.	Prova 4v. Matemática		
i. Alimentação			
HG.	Definir mapa	12.06	AF
HG.	Definir latitude e longitude	12.06	AF
c. Trabalhar biodiversidade			

Atitudes e competências gerais	☹	☺	😊
Fui responsável, pontual e assíduo.		X	
Prestei ajuda e aceitei a ajuda dos outros.			X
Fui persistente e concentrado.		X	
Fui autónomo nas minhas tarefas.		X	
Fui criativo e original no meu trabalho.			X
Particpei activamente em todas as actividades.			X
Auto planifiquei o meu trabalho.			X
Auto avalei-me, reconhecendo as minhas dificuldades.			X
Compreendi e cumpri as regras instituídas.		X	
Contribuí activa e serenamente para a resolução de conflitos.			X
Identifiquei situações problemáticas e ultrapassei-as.			X
Pesquisei, selecionei, interpretei e organizei informação.			X
Fiz análises e sínteses apropriadas.			X
Comuniquei sem dificuldade ideias e descobertas.			X
Utilizei correctamente as tecnologias de informação e comunicação.			X

EBI Aves/S. Tornê de Negrelos - ESCOLA DA PONTE Planos do dia da Quinzena nº 9/07
 Nome Ynaí de Oliveira Bomfim

As minhas tarefas		Quinta-feira, <u>17</u> de <u>maio</u> de 2007			Cumprido
Terminar lições de C.N. atmosfera					<u>✓</u>
LOCALIZAR CONTINENTES NO MAPA DO MUNDO					<u>✓</u>
LOCALIZAR PRINCIPAIS RIOS NA PENÍNSULA IBERICA					<u>✓</u>
Comportamento do aluno	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Orientador Educativo:	<u>✓</u>
Comportamento do grupo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

As minhas tarefas		Sexta-feira, <u>18</u> de <u>maio</u> de 2007			Cumprido
Organizar trabalho					<u>✓</u>
Reunir com o grupo de responsabilidade					<u>✓</u>
Participar na assembleia					<u>✓</u>
Comportamento do aluno	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Orientador Educativo:	<u>✓</u>
Comportamento do grupo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

As minhas tarefas		Segunda-feira, <u>21</u> de <u>maio</u> de 2007			Cumprido
Imprimir jogos					<u>✓</u>
fazer a prova de Português					<u>✓</u>
trabalhar lições de ciências: atmosfera					<u>✓</u>
Comportamento do aluno	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Orientador Educativo:	<u>✓</u>
Comportamento do grupo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

As minhas tarefas		Terça-feira, <u>22</u> de <u>maio</u> de 2007			Cumprido
Trabalhar lições de ciências: atmosfera					<u>✓</u>
fazer prova de português					<u>✓</u>
Comportamento do aluno	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Orientador Educativo:	<u>✓</u>
Comportamento do grupo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

As minhas tarefas		Quarta-feira, <u>23</u> de <u>maio</u> de 2007			Cumprido
Reunir com o grupo de tutoria					<u>✓</u>
trabalhar lições de ciências: atmosfera					<u>✓</u>
Comportamento do aluno	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Orientador Educativo:	<u>✓</u>
Comportamento do grupo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Auto-avaliação

De que forma desenvolvi estas atitudes e competências? / Ainda não desenvolvi, porque...

Essa quinzena eu aprendi muitas coisas e entre elas, na parte da geografia, o que é mapa, (e) latitude e longitude; não tive muita dificuldade e gostei bastante. Não fiz lições de matemática, porque não deu tempo, mas gostaria muito de fazer. Gostei muito de trabalhar português, na parte da história da quinzena. Não gostei muito do comportamento de uma colega em dia de tutoria. Acho que eu poderia melhorar e me esforçar mais nessa quinzena, porque tinha muita lição para fazer em um dia só, mas acho que passei bem todos os planos que tinha na quinzena. Gostei das informações que aprendi na visita de estudo (para o Estuário do Sado), mas fiquei um pouco triste por não ter dado para ir na Serra da Arrábida por causa do mau tempo.

VOU SENTIR MUITAS SAUDADES DE TODOS DA ESCOLA, NOS DIAS DE TUTORIA E ETC., MAS COM BERTEZA ALGUM DIA DESSES VAMOS (SE) VER ^{NO} OUTRA VEZ!!!

GOSTO MUITO DE
VOCÊS  Ina 

Avaliação geral da quinzena

Informações do Professor Tutor:

De uma maneira geral, a Ynaê conseguiu concretizar as aprendizagens propostas.
Deverá, na próxima quinzena, gerir melhor a sua planificação, no sentido de estudar todas as valências de modo equilibrado.

Observações do Pai/ Mãe/ Encarregado de Educação:

A YNAÊ SE ESFORÇOU BASTANTE NAS TAREFAS, E A CADA SEMANA ESTÁ PROCURANDO ORGANIZAR MELHOR OS PLANOS DE ATIVIDADES. ESTÁ DE PARABÉNS!!

Observações do aluno:

Essa quinzena eu achei muito fixe e além do mais consegui fazer quase todos os objetivos!



Professor Tutor: _____ Data: ___/___/___

Pai / Mãe / E. Educ.: _____ Data: 30 / 05 / 07

Aluno: _____ Data: 30 / 05 / 07

ANEXOS II

Índice de imagens e documentos compilados durante o trabalho de campo realizado na Escola da Ponte – ano de 2007

Página 147 – Quadro de direitos e deveres dos estudantes da Escola da Ponte

Página 148 – Jornal editado periodicamente na Escola da Ponte. Este número traz reportagem sobre a atividade especial realizada no dia 25 de abril.

Página 149 – Exemplos de murais organizados na escola. Mural de informações sobre a Revolução dos Cravos em Portugal – 25 de abril de 1974 (acima à esquerda); mural sobre o Correio da Ponte (acima à direita); mural sobre a organização de atividade de dramatização “A escola assombrada”.

Página 150 – Anotações de aluna em uma assembléia extraordinária para a organização das comemorações do Dia de São João e do Dia Eco-escolas

Página 151 – Desenho de aluna sobre o Dia Internacional da Criança (01 de junho)

Página 152 – Um dos contos tradicionais que integraram a História da Quinzena

Página 153 – Tarefa de Língua Portuguesa (redação de nota de um diário) que ilustra um dia letivo na Escola da Ponte

Página 154 – Repetição da tarefa de Língua Portuguesa (Diário) pela mesma aluna após quinze dias

Página 155 – Eco-código

Página 156 – Fotos de despedida das crianças



DIREITOS E DEVERES – Ano Lectivo 2006/07

<p>Tenho o direito de debater os problemas e dar a minha opinião em momentos oportunos.</p> <p>Tenho o direito de participar na Assembleia, de diversas formas e com responsabilidade.</p> <p>Tenho o direito de votar nos debates e na Assembleia.</p> <p>Tenho o direito de aprender com os outros responsabilmente, ser ajudado e respeitado.</p> <p>Tenho o direito de ser ajudado e ajudar os outros responsabilmente e sem ideias tolas.</p> <p>Tenho o direito de ter amigos e ajudá-los.</p> <p>Tenho o direito de ser livre e feliz com responsabilidade.</p> <p>Tenho o direito de ter uma comunidade escolar alegre e que respeita todos.</p> <p>Tenho o direito de estudar em grupo, em silêncio e harmonia, num ambiente agradável e confortável.</p> <p>Tenho o direito de ouvir música calma nos espaços de trabalho e o tipo de música que quero nos intervalos.</p> <p>Tenho o direito de utilizar o computador responsabilmente.</p> <p>Tenho o direito usufruir de todo o material comum, obedecendo a regras.</p> <p>Tenho o direito de ir à casa de banho, quando necessário, com responsabilidade.</p> <p>Tenho o direito de sair do espaço a horas e ter intervalo.</p> <p>Tenho o direito de ter uma alimentação equilibrada e saudável e comer a tempo e horas.</p> <p>Tenho o direito de jogar futebol ou outros jogos, cumprindo as regras do Recreio Bom.</p> <p>Tenho o direito de publicar textos e trabalhos no jornal.</p> <p>Tenho o direito de mascar pastilhas elásticas, desde que os meus companheiros de grupo e os professores não se incomodem.</p> <p>Tenho o direito de beber água quando necessário, com responsabilidade.</p> <p>Tenho o direito de ter uma escola limpa e arrumada.</p> <p>Tenho o direito de participar em todas as actividades escolares.</p>	<p>Tenho o dever de pedir a palavra, quando quero falar ou quando preciso de ajuda.</p> <p>Tenho o dever de ajudar e aceitar a ajuda dos outros responsabilmente.</p> <p>Tenho o dever de respeitar todos os que me rodeiam.</p> <p>Tenho o dever de ser amigo dos amigos, sem ideias tolas.</p> <p>Tenho o dever de respeitar as orientações dos professores.</p> <p>Tenho o dever de tentar ser concentrado e persistente no meu trabalho.</p> <p>Tenho o dever de respeitar e cuidar de todo o material comum.</p> <p>Tenho o dever de chegar a horas, quer no início do dia quer depois dos intervalos.</p> <p>Tenho o dever de ter uma alimentação equilibrada.</p> <p>Tenho o dever de arrumar os jogos depois de os utilizar, não os estragar e cumprir as regras do recreio bom.</p> <p>Tenho o dever de conservar todo o espaço escolar, mantendo-o limpo e arrumado.</p> <p>Tenho o dever de ser um eco-estudante.</p> <p>Tenho o dever de cumprir, respeitar a ajudar todas as responsabilidades.</p> <p>Tenho o dever de racionalizar o uso da água.</p> <p>Tenho o dever de preservar a natureza, sem me esquecer que faço parte dela.</p> <p>Tenho o dever de não baloiçar nem arrastar as cadeiras ou outro mobiliário.</p> <p>Tenho o dever de respeitar as normas de higiene, quando vou à casa de banho.</p> <p>Tenho o dever de chegar a tempo e horas à assembleia.</p> <p>Tenho o dever de não fumar no espaço escolar.</p>
--	--



Dia a Dia

Escola Básica Integrada Aves/S. Tomé de Negrelos (Escola da Ponte)

A professora Catarina aliou-se a Salazar



Por um dia, os alunos puderam sentir o que se passava nas escolas antes do 25 de Abril: entraram em "filinha", rapazes para um lado e raparigas para o outro; fizeram exames e alguns tiveram como presente umas orelhas de burro.

CONCURSO LITERÁRIO
"LETRAS DE SONHO"



Maio

um mês em que se festejam
algumas datas importantes...



Dia da Mãe



Dia da Europa



Dia do Trabalhador

Reportagens e Entrevistas

HIP HOP Aborto

Índice

Editorial.....	2	Aborto	7,8	Concurso Nacional de Leitura	13
25 de Abril na Escola	3,4	Adolescência	9	Concurso Literário "Letras de Sonho" ..	13
Maio - Datas Importantes	4,5	Artave	9	Cientistas Malucos!	14
Lendas e Provérbios de Maio	6	Curiosidades	10	Eco-Escolas	14
		Hip-Hop	11	Desporto na Escola	15
		Os Alunos e o Exterior.....	12	Passatempos	16



- MÚSICA - DANÇA (CORPOGRAFIA)	SÃO JOÃO Propostas:	ideias para S. João
-----------------------------------	------------------------	------------------------

- | Tema: DO ECO-ESCOLAS | S. João |
|---|--|
| * Energia. (bicicletas) | * adaptar músicas |
| * Personagens dos pais | * filmes da Disney / temas de Eco-escolas. |
| * Participação | * 2 temas com 1 filme da Disney |
| * Biodiversidade - O rei da floresta | * adaptações de S. João |
| * Resíduos - Linderela | * carro que não polua |
| * água - a pequena sereia | * Poemas de S. João nas arvores. |
| * 1 eco-tema - formos | * Roupas alusivas à falta de água |
| * lembranças alusivas (quadras) | * adaptar um texto sobre o S. João |
| * reutilizar os arcos | * Arcos com o tema Eco-escolas |
| * panfletos / com mensagens eco-ecológicas | |
| * Rapar (poemas) | |
| * Instrumentos com materiais recicláveis | |
| * Simplificar o som | |
| * Cartaz com informações sobre o ambiente (no arco) | |
| * Não levar lembranças | |
| * Operta sementes | |

TEMAS + ARCOS

- Eco escolas
- 1 arco S. João
- 1 arco sobre a escola

- 1ª proposta - Elementos S. João eco-escolas escola 11 pessoas
- 2ª proposta - Proposta igual com elementos da Disney maioria - VENCEDOR
- 3ª proposta -

TEMAS:
S. João ①
Eco-ESCOLAS ②
ESCOLA ③
DISNEY ④

Quantos arcos? (à noite?)

Todos querem participar?



ÁGUA
ROUPA
ARCOS
...

DIVERSÃO DO TRABALHO EM OFICINAS



1. TODA CRIANÇA TEM DIREITO DE ESTUDAR.



2. TODA CRIANÇA TEM DIREITO DE TER UM BOM LÍD.



3. TODA CRIANÇA TEM DIREITO DE TER FAMÍLIA.



4. TODA CRIANÇA TEM DIREITO DE TER CASA.



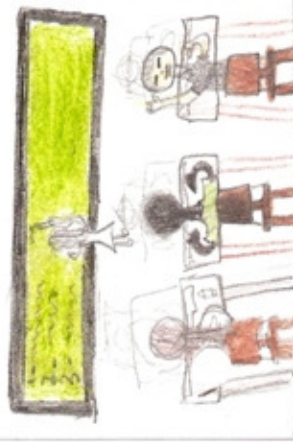
5. TODA CRIANÇA TEM DIREITO DE COMER.



6. TODA CRIANÇA NÃO PODE TRABALHAR.



7. TODA CRIANÇA TEM DIREITO DE NÃO SER DISCRIMINADA POR CAUSA DA COR, RAÇA, LINGUAGEM, SEXO, POLÍTICA...



8. TODA CRIANÇA TEM DIREITO DE NÃO SER DISCRIMINADA POR CAUSA DA COR, RAÇA, LINGUAGEM, SEXO, POLÍTICA...



O Caldo de Pedra

(A Sopa da Pedra é uma especialidade de Almeirim. Conta-se que o primeiro homem a fazê-la foi um frade lambareiro e espertalhão...)

Um frade andava no peditório. Chegou à porta de um lavrador, mas não lhe quiseram aí dar nada. O frade estava a cair de fome e disse:

- Vou ver se faço um caldinho de pedra.

E pegou numa pedra do chão, sacudiu-lhe a terra e pôs-se a olhar para ela, como para ver se era boa para um caldo. A gente da casa pôs-se a rir do frade e daquela lembrança. Diz o frade:

- Então nunca comeram caldo de pedra? Só lhes digo que é uma coisa muito boa.

Responderam-lhe:

- Sempre queremos ver isso.

Foi o que o frade quis ouvir. Depois de ter lavado a pedra, pediu:

- Se me emprestassem aí um pucarinho...

Deram-lhe uma panela de barro. Ele encheu-a de água e deitou a pedra dentro.

- Agora, se me deixassem estar a panelinha aí, ao pé das brasas...

Deixaram. Assim que a panela começou a chiar, disse ele:

- Com um bocadinho de unto é que o caldo ficava a primor!

Foram-lhe buscar um pedaço de unto. Ferveu, ferveu, e a gente da casa pasmada com o que via.

O frade, provando o caldo:

- Está um nadinha inosso. Bem precisa duma pedrinha de sal.

Também lhe deram o sal. Temperou, provou, e disse:

- Agora é que com uns olhinhos de couve ficava que até os anjos o comeriam.

A dona da casa foi à horta e trouxe-lhe duas couves. O frade limpou-as e ripou-as com os dedos e deitou as folhas na panela. Quando os olhos já estavam aferventados, arriscou:

- Ail Um naquinho de chouriça é que lhe dava uma graça!...

Trouxeram-lhe um pedaço de chouriço. Ele pô-lo na panela e, enquanto se cozia, tirou do alforje pão e arranjou-se para comer com vagar. O caldo cheirava que era um regalo. Comeu e lambeu o beijo. Depois de despejada a panela, ficou a pedra no fundo. A gente da casa, que estava com os olhos nele, perguntou-lhe:

- Ó senhor frade, então a pedra?

- A pedra... lavo-a e levo-a comigo para outra vez.

Conto Tradicional português recolhido por Teófilo Braga



Nome: Ynaé de G. Bonfim Data: 28/05/07

DIÁRIO

Amanhã, depois de acordar e tomar o pequeno almoço fui para a escola. Na escola, quando eu cheguei, fui direto¹ para a aula. Comecei pelo E.V.T. na construção de jogos, e lá testámos os jogos onde tínhamos que fazer vários desenhos. Depois, eu fui para a sala fazer a história da quinzena, e depois fui para o intervalo brincar e almoçar. (Na minha opinião, não gosto muito da comida da escola). Depois do almoço, voltei para a sala de aula para fazer exercícios da história da quinzena, e para depois fazer lições de ciências. Depois da escola, fui na padaria com o meu pai tomar um lanchi e fui brincar no Centro Cultural com a Dora Mônica. Mônica voltou para casa umas 6:00 horas da tarde. Quando cheguei na minha casa, jantei, li um pouco do meu livro e fui dormir.

¹ Nds escrevemos directo.

Ynaé:

O seu texto está bem redigido e está de acordo com as características de um diário.

Você demonstra estar percebendo a proposta.

Muito Bem.

Vina bezfoço,

Diana

DIÁRIO



OBJECTIVO: ESCREVER UMA PÁGINA DE UM DIÁRIO

Das opções seguintes, escolhe a que mais gostares:

1. Imagina que és um escritor famoso e que recebeste um prémio pela tua escrita. Escreve uma página de um diário acerca desse dia e do que sentiste.
2. Escreve uma página de um diário onde fales sobre um dia passado na escola.
3. Tens um amigo(a) secreto(a). Escreve sobre ele no teu diário.

proposta: 2.

12/06/07

Hoje, eu fui para escola. Lá, quando cheguei, comprei a senha de almoço e fui falar com a professora Amélia. Logo depois, fui fazer a lição do diário e ajudei a Sara e Mónica a fazer o desafio de lógica. Depois do almoço e do lanche, quando voltei para a aula, fiz a lição de biodiversidade e defini o que é mapa, e o que é latitude e longitude. ^{Porém, ao} almoçar e a comida estava muito boa. Durante ^{o resto} do almoço, lancei de coça e depois, quando voltei para a aula, fiz um desenho para colocar na capa que fizemos para ^{os jogos} inventados. Finalmente, voltei para a minha casa e lá jantei e fui dormir.

FIM



Eco-código

Um Eco-Estudante, para ter liberdade e responsabilidade no seu ambiente, tem de saber decidir, cooperar, pensar globalmente e agir localmente. Ou seja, aprender a ser um cidadão consciente.

Nesta Escola, o ambiente está sempre à frente.

Se num mundo melhor queres viver, o ambiente deves proteger.

Para os rios e florestas preservar, um melhor ambiente deves criar.

Se as árvores queres proteger, um Eco-Estudante deves ser.

O lugar do lixo não é no chão! Tens de ter isso sempre em atenção.

A política dos 3 R'S deves aplicar: Reduzir, Reutilizar e só depois Reciclar!

Para a reciclagem se concretizar, os lixos tens de separar: para o papel, usa o azul; no amarelo, as embalagens e no verde, os vidros. É muito fácil de decorar e com certeza não te vais enganar!

As pilhas são um caso diferente: vão para o pilhão. Assim, não prejudicam o ambiente.

E os resíduos orgânicos?! Também vão para a reciclagem? Não! Têm outro destino: chama-se compostagem.

Se tudo isto conseguirmos cumprir, o desperdício zero vamos conseguir!

Para a água poupar, não podes esquecer: as torneiras a pingar são um alvo a abater!

E as máquinas de lavar? É simples: só quando estão cheias é que começam a funcionar.

Os banhos de imersão são coisa do passado! Agora tomas um duche e fica o assunto arrumado.

Quando escovas os dentes, lembra-te do ambiente e usa um copo, em vez da água corrente!

Lavar o carro com a mangueira?! Nem pensar! Usar apenas a água necessária é a norma a adoptar!

Se os fumos queres reduzir, os transportes públicos deves preferir!

Para o buraco do ozono parar de aumentar, materiais com CFC'S deves recusar.

No consumo de energias, sê razoável. Sempre que possível, usa a renovável.

Se da luz natural puderes usufruir, dispensa qualquer outra de que te possas servir.

Deves manter as lâmpadas apagadas nas divisões desocupadas.

Para a caça furtiva acabar, o que dela provém, deves rejeitar.

Se queres ter um animal de estimação, adopta um gato ou um cão, em vez de um animal em vias de extinção.

As peles verdadeiras não tomam parte do guarda-roupa de um Eco-Estudante!



CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO, ECOLOGIA E AUTONOMIA SOCIAL

No decorrer do século XIX, os prejulgamentos contra as diferenças étnicas (particularmente contra negros e povos primitivos) atingiam tal amplitude que algumas pesquisas almejavam conferir valores científicos à raça. Em seu “Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas” (1853-1855), Joseph Arthur de Gobineau, diplomata e escritor teórico do racismo, descreve e relaciona diferentes características físicas humanas (tais como cor de pele, cor e textura dos cabelos, forma e tamanho do crânio) com características psíquicas, intelectuais, morais, conduzindo a uma hierarquização de valor de raças ou agrupamentos humanos. Ao elaborar a exposição de leis naturais que regeriam o mundo social, Gobineau versa sobre a desigualdade das raças humanas não somente em força e beleza, mas na capacidade intelectual e no mérito do desenvolvimento de algumas civilizações em detrimento de outras, pronunciando inclusive a superioridade da raça branca e da família ariana⁷⁴. Houston Chamberlain, escritor inglês, naturalizado alemão devido à influência de suas convicções da superioridade dos ancestrais germânicos (Teutônicos), aprofunda as teorias raciais de Gobineau, embasando com seus estudos pseudo-científicos a filosofia nazista do III Reich, conduzida por Hitler e Goebbels. A recontextualização da religião é a diferença primordial entre essas duas teorias racistas. Se Gobineau está enlaçado pelas perspectivas de análise científica não religiosas do século XIX, Chamberlain recupera o componente metafísico incluindo em sua análise o poder divino. Esse poder divino ora se traduz pela tradição cristã, ora se esquia para a contemplação mistificadora da natureza (tal como Goethe a formulava, em contraposição à filosofia kantiana), porém em ambas perspectivas a *legitimidade* da hierarquização social e a da instituição globalizada no planeta do poder coercitivo da raça ariana sobre outros povos nunca esteve em questão.

A recuperação dessas teorias racistas aparentam verdadeiras demonstrações do absurdo para os dias de hoje. No entanto, sua reconfiguração teórica e sua aplicação prática em políticas de Estado Amplo e Restrito exigem uma retomada atenta dos conhecimentos acumulados pela humanidade, objetivando a defesa dos direitos territoriais visando garantir a continuidade e/ou revitalização das mais variadas formulações possíveis de auto-governo social – desde comunidades tradicionais e populações nativas, por um lado, como também

⁷⁴ Ver Gobineau (1967), Livro Primeiro, capítulo XVI.

populações urbanizadas, e quaisquer outros povos que desenvolvam suas próprias dinâmicas de auto-reprodução social.

Os novos avanços da genética, por exemplo, auxiliam a refutação de teorias racistas na atualidade. O projeto do genoma humano tem revelado que os genes considerados como das diferenças raciais não constituem mais do que 0,01% dos 35000 genes estimados que constituem o organismo. “Apresentando a evidência da impossibilidade de definir as raças (...), a genética arruinou a justificativa de nações que procuram impor sua dominação”, diz Hubert Juin⁷⁵. A paleontologia moderna, por sua vez, afirma incontestemente a igualdade da raça humana – somos todos *homo sapiens sapiens*, advindos sob a perspectiva evolucionista do *homo sapiens*, *homo habilis*, *homo erectus*, e assim sucessivamente. Nesse sentido, notamos que a utilização do vocábulo *raça* está invariavelmente ligado às concepções ideológicas racistas.

Ao mesmo tempo, não podemos esquecer a dimensão política do racismo, reduzindo a questão à esfera dos estudos biogenéticos ou paleontológicos. A igualdade de direito e deveres, inscrita na Declaração universal dos direitos do homem (1948), é uma opção política traduzida na instituição da sociedade contemporânea. Michel Paty, em comunicação apresentada no *Fórum Racismo e mundialização: para uma educação do anti-racismo*⁷⁶, reafirma a tarefa da sociedade defender-se em diversos níveis das contraverdades sobre os conhecimentos comuns e científicos e, no nível da educação e do ensino, uma das primeiras missões de uma sociedade: a noção de verdade, temperada certamente pelo espírito crítico que a escola tem igualmente a missão de ensinar, deve imperativamente permanecer como um valor fundamental de referência. A escola e a universidade (pública ou privada) devem impedir o ensino de contraverdades flagrantes, em particular se elas são socialmente perigosas. (Paty, 1996)

No entanto, as diversas formas atuais de preconceito, transcendentemente ao racismo, constituem uma das barreiras mais difíceis para nossa cultura e seus reflexos na educação.

O racismo e outras diferentes formas de intolerância e preconceito ainda ecoam nos fundamentalismos religiosos ou movimentos de xenofobia contemporâneos. Discursos públicos proferidos recentemente por líderes cristãos ou islâmicos procuram justificar

⁷⁵ Na apresentação do *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, obra de Gobineau editada digitalmente em 2004 (a partir da edição de 1967, pela Éditions Pierre Belfond).

⁷⁶ ADPES, Palácio de Luxemburgo (Senado), 1996.

guerras e genocídios fundados numa hipotética luta transcendental do bem contra o mal (como a guerra no Iraque em curso). Nos territórios de Estados Nacionais mais militarizados podemos observar conflitos mais agudos e violentos, como os conflitos nos Balcãs, entre sérvios, bósnios e croatas; no Cáucaso setentrional, entre russos e tchetchenos; nos Grandes Lagos africanos, entre tutsis e hutus). Ao justificar os processos atuais de limpeza étnica, os terrorismos de Estado ressuscitam ideologias e práticas que já assombraram demasiadamente a humanidade. E camuflam o conflito essencial, que desenrola-se entre as classes sociais.

Paralelamente a isso, as políticas xenófobas implementadas contra imigrantes ou estrangeiros nos principais países capitalistas já tornaram-se comuns. Isso principalmente após a reordenação populacional da classe trabalhadora orientada pela transnacionalização do capital, em que os postos de empregos mais ultrajantes da cadeia produtiva – ultrajantes ora pela natureza de sua atividade, ora pela irrisória remuneração da mão-de-obra – estão reservados aos “outros”. Em geral, os “outros” são os estrangeiros que habitavam as antigas colônias destes países centrais ou os países vizinhos menos desenvolvidos no quadro econômico capitalista. Mas os “outros” também podem ser habitantes das áreas menos favorecidas do interior do próprio território do Estado nacional, acarretando processos de migração populacional interna. Nas estruturas de transnacionalização do capital, à massa de trabalhadores deve ser permitida livre circulação, desde que sigam fielmente as leis trabalhistas flexibilizadas para tanto. A flexisegurança europeia é, aliás, a mais recente fórmula de livre circulação de uma classe trabalhadora já desprovida até de seus lugar de trabalho.

Examinando estas maneiras de exploração da classe capitalista sobre a classe trabalhadora (seja através da importação de mão-de-obra barata nacional ou internacional) nos resta uma certeza: o desenvolvimento econômico capitalista, ao acentuar os conflitos sociais, tem utilizado justificativas de repressão a partir de diferenças culturais. Do racismo biológico do início do século XX ao racismo cultural do multiculturalismo contemporâneo podemos afirmar que a natureza do preconceito se atualizou.

Se a existência de pretensas “raças superiores” são contestadas e desprovidas de veracidade por diversas áreas científicas do conhecimento humano, as ditas “culturas superiores” – notadamente as culturas urbanas anglo-saxônica e europeia – ainda justificam

invasões territoriais e violações da autonomia social de diversos povos. Neste caso, são populações cujas culturas desenvolvem-se muito aquém do desenvolvimento urbano, e que prescindem em menor escala de propriedades, de empregos e de vidas mercadorizadas para sua reprodução social.

Los fenómenos de racismo, al ser psicológicamente complejos y sinuosos, siempre destacan y asumen su perfil sobre un determinado fondo histórico. Los períodos de la Historia en los que se ha manifestado un sentimiento análogo al racismo, han sido aquéllos en que los hombres han explorado entornos distintos del habitual y, por tanto, han conocido hombres diferentes. (MONTROYA, 1998, p. 19)

Todavía, não é pela diferença biológica ou cultural que explica-se o racismo: é preciso salientar o viés do conflito entre as diferentes classes sociais, ou mesmo de outras formas de dominação e de exercício de um poder coercitivo entre os diferentes grupos humanos. Estas, sim, subsidiam as possíveis contradições nos tais *entornos distintos do habitual*. E é sob esse prisma analítico do contato entre seres humanos *diferentes* (e suas possíveis interpretações preconceituosas e hierarquizantes) que gostaria de desenvolver um pouco mais a idéia do racismo contemporâneo.

O racismo contemporâneo assume outras formas de preconceito, muito além da ultrapassada divisão da humanidade em raças. Assume, portanto, formas de preconceito étnico ou qualquer preconceito contra o “outro”, ou seja, contra o ser humano *diferente*. O racismo aborda representações falsas da realidade. É a função do discurso racista que desvenda as novas formas contemporâneas de preconceito, pois seu conteúdo pode ser modificado a partir de qualquer agrupamento humano em relação ao “outro”. Enquanto as teorias científicas racistas perderam espaço, cujas bases biológicas já ultrapassadas subsidiam apenas os discursos racistas anacrônicos, as teorias multiculturalistas ganham espaço, identificando a identidade étnica ou cultural com a população biológica. Estabelecem, assim, condutas pré-determinadas nos diferentes grupos humanos e justificam uma suposta impossibilidade nas suas formas de sociabilidade. Essas renovadas formas de racismo

“estão concentradas nas identidades grupais (étnicas ou culturais), absolutizando-as. Neste caso o acento não se faz na desigualdade, mas na incompatibilidade, no impedimento cultural (“espiritual”, “mental”), que impossibilita seus portadores de compreenderem um ao outro e se tornarem bons vizinhos. Se os partidários do racismo tradicional se preocupam com a preservação da posição dominadora da raça “superior”, ou da civilização “superior”, os partidários do novo racismo temem a diluição daquilo que compõe a base da identidade grupal, e lutam desesperadamente pela preservação da “cultura pura” (...). Eles argumentam que os imigrantes são incapazes de se integrarem na sociedade local, e por isso ameaçam a identidade cultural da população local. O mesmo ponto-de-vista é defendido pelos movimentos da Nova direita na Europa.” (Schnirelman, 2005, p. 49)

A questão central no discurso da incompatibilidade de culturas está centrado na segregação social, acarretando a formação de guetos e formalizando o preconceito nas estruturas dos Estados nacionais democráticos. Os diferentes grupos se toleram, no entanto não compartilham identidade de classe social. Neste caso, um trabalhador de determinada população não enxerga no imigrante a mesma condição de explorado, mas acredita que este imigrante é o responsável pelo desemprego e pelas condições precárias de trabalho, uma vez que tornam-se concorrentes diretos aos empregos.

* * *

Ainda no sentido do desenvolvimento das renovadas formas de preconceito, destaco o processo de urbanização desenfreado a partir da industrialização de territórios que, tradicionalmente, se desenvolveram e se reproduziram socialmente com maior equilíbrio em relação ao seu ecossistema. A industrialização e a urbanização, vistos como fenômenos conjugados, inauguram um dos maiores genocídios culturais e a mais intensa devastação ambiental jamais preconizados anteriormente por qualquer civilização.

Essa destruição é facilitada pelo endeusamento do estilo de vida urbano – um “urbanocentrismo” desvairado que considera o “outro” da civilização

urbana e tecnológica, como incompetente, atrasado, incapaz. Criam-se, então, os preconceitos que facilitam o impacto sobre a cultura do “outro”.(Whitaker, 2006, p. 74)

A visão urbanocêntrica cria, assim, um estereótipo, ou ainda,

a figura do outro – aquele que impediria o avanço do industrialismo e como tal representaria o atraso. Sob esta ótica passam à categoria de outro todas as populações ditas tradicionais, o que vale dizer todas as comunidades (camponeses, índios, silvícolas, etc.) exploradas pelo sistema econômico, com suas perversas articulações. Essas populações enfrentam um dilema que se traduz socialmente num duplo preconceito. Se resistem ao avanço do sistema, buscando resguardar dessa forma seu equilíbrio em relação ao meio ambiente, seu próprio respeito místico em relação à mãe natureza e suas formas próprias de manejo do ecossistema, são acusados de primitivos, selvagens, retrógrados etc. Quando por outro lado, cedem à pressão do mercado, aderem aos desejos e ao imaginário social do consumo, passando a vender seus produtos, são culpabilizados pela degradação do ecossistema, o qual na maior parte das vezes já fora impactado por aquelas mesmas forças econômicas, as quais acabarão por destruir qualquer resistência à integração. Em suma, se lutam para se integrar estão degradando o meio ambiente e se resistem estão impedindo o progresso. (Whitaker, 2002, p. 20)

O modo de vida urbano pode tornar-se arrogante e preconceituoso ao pressupor superioridade evolutiva em relação ao “outro”. Dessa maneira, busca legitimidade em seu papel civilizatório do “outro” e, ao mesmo tempo, legitimidade em desenvolver práticas de educação *para* o “outro”.

Assim é que, nessa visão, o “outro” não sabe, desconhece qualquer dado científico, o que o torna incapaz de superar sua pobreza. Nesse sentido, ele nunca é visto como vítima do sistema econômico vigente. Ah! Se conseguíssemos educá-lo! – Mas ele não tem perspectiva – proclamam os

iluminados, que muitas vezes são sociólogos, agrônomos, ambientalistas.
(Whitaker, 2006, p. 76)

A pretensa educação do “outro” nada mais é do que a adaptação forçada de comunidades tradicionais e populações nativas ao modo de vida da cidade – a verdadeira essência da “educação para a cidadania”. Novamente reencontramos o sentido de educação instrumentalizada, porém desta vez voltada para a propagação da instituição da propriedade privada, do trabalho heterônomo (substituição de atividades autodeterminadas pelo emprego) e de um modo de vida mercadorizado e consumista: os mais evidentes motores de dominação de trabalhadores.

No que se refere à institucionalização da propriedade na vida social, os processos de urbanização requerem a delimitação precisa do espaço territorial, uma vez que a quantidade populacional representa um dos principais pressupostos do “desenvolvimento”. A medida quantitativa de determinada população obscurece sua análise qualitativa, até porque na esmagadora maioria dos casos das urbanizações não é constatado respeito pela alteridade ou qualquer forma de diversidade cultural. A delimitação do espaço territorial urbano significa, mais precisamente, a privatização dos espaços públicos de convívio humano – privatização realizada via grandes empresas ou via Estados Nacionais. No primeiro caso, surge a propriedade particular de pessoa jurídica; no segundo caso, a propriedade estatal. Em ambos os casos não torna-se impossível a construção de esferas públicas de convívio humano, apesar da forma jurídica de propriedade perder seu caráter comunal e autônomo, ou seja, regulado mais diretamente pela esfera comunitária de instituição social (reitero aqui, nesse raciocínio, as estratégias das ações das ONG’s nos planos de manejo das áreas de preservação ambiental que permitem a permanência das populações tradicionais em suas áreas, conforme o exemplo discorrido no primeiro capítulo sobre a atuação da Fundação SOS Mata Atlântica na Reserva Ecológica da Juatinga). De toda maneira, as formas de privatização retiram a autonomia das comunidades e populacionais tradicionais na gestão direta de seus territórios comuns, em geral extremamente estratégicos para as práticas de economia de auto-subsistência, tais como nascentes de água doce, rios e córregos, matas e florestas. Além disso, esse processo de invasão estatal ou corporativa está assegurado pela militarização da área, em geral organizado pela instalação de postos da Polícia Militar

estadual “comunitários” ou por segurança particular armada. Desprovidos do exercício de manejo da gestão de seu território, as futuras gerações dessas populações assimilam a idéia de que “aquele lugar não lhe pertence”, e a compensação dessa ideologia só se consubstancializa caso haja a regularização fundiária de sua residência particular, muitas vezes diminuída até a mera edificação de sua casa ou barraco.

A substituição das atividades autodeterminadas pelo trabalho heterônomo (sob a forma de emprego) conjuga-se com a instituição da propriedade privada, uma vez que o manejo econômico de áreas menos urbanizadas pressupõe, em geral, o manejo de largas áreas comunitárias. São estas áreas comunitárias, essencialmente públicas, que nutrem as atividades econômicas auto-sustentáveis com seus recursos naturais, notadamente nascentes de água, terras e quintais coletivos, sistemas florestais, etc.

Educação para a cidadania, urbanização e novas formas de colonização

A análise da história da colonização pode também nos revelar, em paralelo, a história do preconceito e das idéias de superioridade evolutiva. É difícil para os defensores do urbanismo compreenderem que a nova onda de invasão e colonização de territórios habitados por comunidades e populações tradicionais poderia significar a atualização contemporânea das formas antigas de colonização e racismo. Se o racismo, enquanto consciência da superioridade biológica de uma raça em relação a outra, fora desenvolvido sobretudo através das práticas de colonização e escravidão da época moderna (exacerbado pelo neo-colonialismo recente no continente africano), como podemos deixar de compará-lo às atuais formas de invasão dos territórios livres de urbanização pelos grandes interesses econômicos globais, guiados pela tríplice aliança entre indústrias da violência, energia e construção civil? Essa tríplice aliança não está desprovida de ideologia, muito pelo contrário. Seus alicerces ideológicos contam com diversos mecanismos que incidem diretamente sobre a questão da educação, Estes alicerces são construídos majoritariamente pela indústria cultural, mas também estão apoiados diretamente pela propaganda e marketing do modo de vida urbano (e caso não alcancem os resultados comportamentais esperados, os mecanismos de repressão social são acionados, claro). Um exemplo evidente

desta relação é o enredo da “Escola de Samba Vai-Vai” no campeonato de carnaval deste ano de 2008, em São Paulo. A mistura entre indústria cultural, propaganda e um bizarro conceito de educação formulado pelo empresário de construção civil Antônio Ermírio de Moraes desfilou vitoriosa na passarela. A transmissão televisionada dos seus festejos exuberantes desta ideologia nos revela o impacto futuro para a formação das novas gerações: a educação para a cidadania, ou seja, uma educação instrumentalizada para incutir e consolidar os preceitos do modo de vida da cidade em seus habitantes, sejam seus comportamentos adequados e inadequados: “Não pise na grama”, pois o lugar da caminhada é no cimento; “Jogue o lixo no lixo”, pois os lugares mais apropriados para os resíduos são os enormes lixões situados nas periferias das grandes cidades; “Proibida a entrada de animais”, pois seu cãozinho poderá perturbar a ordem higiênica local; “Não entre sem camisa”, pois o suor de seu corpo inviabilizará o suave odor anti-séptico; e a máxima dos lemas “Sorria: você está sendo filmado”, pois o bom cidadão deve se alegrar por viver no Estado policial da democracia.

Ao lado da educação instrumentalizada nas cidades, sob a fórmula mágica da educação para a cidadania, observamos nas áreas menos urbanizadas a fórmula mágica da educação ambiental. O ensinamento de um suposto funcionamento do modo de produção capitalista que não degrade a natureza é a base filosófica das concepções vigentes de educação ambiental.

Apesar da tendência da educação instrumentalizada invadir os tempos e espaços das práticas educativas, diminuindo o peso da educação formal, a educação escolar ainda representa um campo vasto de atuação para os profissionais da área. As escolas nas cidades, por um lado, procuram resguardar crianças e jovens das situações humanas degradantes da vida urbanizada, além de ensinar algum conteúdo elementar de conhecimentos para os alunos. A sociabilidade na escola também está ameaçada, mas muito menos agressivamente que fora dela, onde as ruas estão transformadas em caminhos viários, ou o anonimato populacional e a miséria impelem permanente medo do estranho (o “outro”) nas calçadas. As escolas nas cidades também conseguem restituir certo sentido de comunidade nos bairros em que estimula dinâmicas de integração comunitária entre pais e mães dos alunos, funcionários, educadores ou outros profissionais de educação. Esse aspecto constitui um dos mais elevados desafios de um projeto pedagógico consistente.

Por outro lado, as escolas rurais apresentam contradições extremas para o campo da educação. Por um lado, observamos certa desqualificação de professores em relação ao ofício de desenvolver mecanismos de aprendizagem dos conteúdos elementares do currículo nacional (apesar de serem muito mais bem-sucedidos do que os burocratas que concebem tais currículos). Por outro lado, esses profissionais de educação encontram plenas condições de fortalecer o convívio comunitário ao ponto de iniciar práticas embrionárias de autogestão das escolas estatais (as ditas escolas públicas) – ao meu ver uma das únicas saídas a curto prazo para amenizar o desastroso quadro da educação no Brasil.

Paralelamente ao processo de estimulação das formas embrionárias de autogestão nas escolas estatais, acredito também no controle direto dos profissionais de educação na gestão das escolas particulares, visando a desmercadorização da educação e colidindo frontalmente com os objetivos estabelecidos nas instâncias para-legais das esferas transnacionais globalizadas de educação. A forma cooperativa me parece a melhor forma, apesar de suas infinitas contradições que acarreta no cotidiano do ambiente escolar.

* * *

Um projeto pedagógico que desenvolva vivências comunitárias não precisa se abster do ensino de conteúdos básicos essenciais das disciplinas escolares, mas pode com isso se abster definitivamente do ensino “bancário”. Isso porque o envolvimento da comunidade no projeto pedagógico é um dos principais aspectos de gestão direta da população sobre sua dinâmica de auto-instituição social (e sobre os conteúdos e dinâmicas de aprendizagem que irão formar as novas gerações da população em questão). Esta concepção de educação mais abrangente reflete o princípio filosófico de uma educação popular e autônoma, voltada para a restituição das habilidades de autogestão nos mais diferentes níveis.

A concepção de educação popular e autônoma encontra no conceito de educação integral seu ponto de partida. O principal legado em tempos passados são as diversas práticas de educação integral, desde as experiências libertárias de educação que denunciavam o início da industrialização e seus impactos em uma educação embrutecedora do ser humano, e cujo princípio filosófico era a castração generalizada das potencialidades elementares do ser humano. Isso se repete hoje em dia, e recuperar a essência das práticas

de educação integral libertárias do começo do século não me parece anacronismo algum, já que o atual desenvolvimento industrial do sistema econômico capitalista, em sua fase atual de transnacionalização e repressão social desenfreadas, também acentuam o embrutecimento e castração das potencialidades humanas. A diferença em relação ao início do século é a dimensão dos impactos sócio-ambientais que, hoje em dia, oferecem risco iminente de grandes catástrofes – análise que não requer qualquer especialização de área do conhecimento ou título acadêmico, muito menos devaneios apocalípticos místicos que estimulam a passividade da luta social cotidiana. Aliás, todos sabemos que se não houvessem tais lutas no passado, salientando aquelas auto-organizadas por trabalhadores que fizeram frentes pioneiras contrárias ao binômio industrialização-urbanização, a utopia da educação popular e autônoma não seria tão claramente realizável e factível nas atuais conjunturas das políticas de educação.

O ponto de chegada desta concepção de educação popular e autônoma é a ecologia social, que indissociabiliza ser humano e meio ambiente nas ciências da educação. Esse amálgama talvez esteja esculpido no conflito e na contradição que enfrentam as comunidades nos obstáculos para experiências de instituição autônoma da sociedade.

Pensar as diversas formas práticas da educação popular e autônoma nos remete a pensar as diversas instituições sociais que propiciariam seu desenvolvimento. O limite do espaço da escola me parece preocupante, e só será rompido quando a escola encontrar sua vocação de transcender os exercícios embrionários de autogestão escolar em exercícios embrionários de autogestão social, derrubando os muros da escola e enfrentando as contradições da sociedade para recompor seus conteúdos curriculares e pedagogias. Ultrapassar as fronteiras entre escola e comunidade pode ser um começo.

Ao conceber a educação de maneira ampla e sistêmica, nos debruçamos com outras práticas de educação que merecem especial atenção: as práticas de educação concebidas e executadas no seio dos movimentos sociais de trabalhadores, camponeses, quilombolas, indígenas e demais comunidades tradicionais. Os exemplos são diversos, e engrandecem as perspectivas de superação da crise na área da educação: os exemplos ilustrativos que posso oferecer são as práticas de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (Brasil), da União dos Trabalhadores Desocupados ou do MTD (Argentina), comunidades mapuches, índios Tapeba. As práticas pedagógicas advindas deste modo de compreender a

educação, já nomeadas anteriormente por pedagogias de levante (Mariana, 2003), representam uma das contribuições diretas desta área do conhecimento para o fortalecimento da autonomia social de diversas populações e comunidades tradicionais.

Nesse sentido, a partir do viés de um desenvolvimento auto-sustentável, as práticas de educação ambiental só poderiam ser viabilizadas enquanto um processo de auto-compreensão sócio-ambiental coletivo, concebido e executado *por e para* um mesmo grupo social, voltado para o desencadeamento de práticas pedagógicas autogestionárias que objetivem a construção de uma sociedade autônoma. E este processo não se denominaria educação para o meio ambiente, ou educação ambiental, pois a transferência educativa não estaria condizente nem com teoria e com a prática de educação em questão.

Uma característica elementar para a realização de uma educação popular e autônoma é o auto-financiamento para sua independência financeira em relação ao Estado Amplo e Restrito. O auto-financiamento é espinha dorsal da autogestão – não aquela autogestão praticada em escolas democráticas, financiadas por grandes corporações ou mega-empresários. A produção de alimentos e outros bens primários ameniza a necessidade de elevada acumulação de capital, assim como a circulação contínua de dinheiro em atividades comunitárias.

A rotatividade das funções e a minimização da divisão do trabalho e da hierarquização salarial também integram as características elementares de uma educação popular e autônoma.

* * *

Ainda gostaria de assinalar a relação entre conhecimento e poder através da hierarquização dos saberes da ciência da educação. O surgimento de especialistas em educação contribuem diretamente para acentuar a divisão internacional do trabalho, um dos pilares do sistema econômico vigente. A educação integral é, antes de tudo, a procura de abolição da divisão entre professores e não professores (pois todos podem ensinar algo ao outro), da divisão entre estudantes e não estudantes (pois o aprendizado é algo inerente à vida, uma vez que educação é a permanente reflexão sobre a vida para renovações de práticas sociais), da divisão entre funcionários da escola e professores.

Finalmente, ressalto que a contínua desestruturação de populações tradicionais que, ainda, praticam em grau elevado o auto-governo social, tem sido ocasionada por empreendimentos econômicos do capital transnacionalizado. Em geral, essa forma de desenvolvimento acarreta profundos e irreversíveis impactos sócio-ambientais, constituindo inclusive um problema crucial no panorama global da educação. Isso porque a perda das habilidades e conhecimentos comunitários de sociedades autônomas dificilmente poderão ser recuperadas em escolas ou instituições especializadas de ensino.

Nesse sentido, a importância do debate dos conceitos de educação integral e de ecologia social – circunscritos aos princípios comuns de auto-governo a partir da instituição de um poder não-coercitivo e da ampla possibilidade de realização das potencialidades criativas do ser humano – reside na importância do fortalecimento e desencadeamento de renovadas práticas sociais e relações humanas, voltadas para a experimentação da autonomia social em suas infinitas possibilidades reais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ALMEIDA, Milton José de. “*A Liturgia Olímpica*”. In: Carmen Lucia Soares. (Org.). **Corpo e História**. 1 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- ALVES, Marta [et al.]. **Rotas Cruzadas: imigrantes no coração de Lisboa**. Lisboa: Projeto Interculturabilidade – Gráfica Europam, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2000.
- _____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2003.
- BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto (org). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- _____. “*Gestão da educação: onde procurar o democrático?*”. In: OLIVEIRA, D. & ROSAR, Maria de Fatima F. (org) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. **Estudos sobre poder político, ideologia, trabalho e educação**. Livre-Docência, 2004.
- _____. “*Educación y poder*”. In: FELDFEBER, Myriam & OLIVEIRA, Dalila Andrade (comp.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.
- BOOKCHIN, Murray. **Sociobiología ou ecologia social?** Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.
- _____. “*Comunalismo: a dimensão democrática do anarquismo*”. In: TEMPORAES. **Democracia e autogestão**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1992.
- _____. **Historia, Civilización y Progreso: esbozo para una crítica del relativismo moderno**. Madrid: Nossa y Jara Editores, 1997.

- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: a escola é mais do que a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CALVO, Agustín García. **Comunicado urgente contra o desperdício.** Coimbra: FTD, 1990.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2003.
- CARRION, Maria da Conceição & PAIM, Elisangela Soldatelli. **IIRSA: desvendando os interesses.** Núcleo Amigos da Terra, 2006.
- CARVALHO, Horácio Martins de. **Comunidade de Resistência e de Superação.** Curitiba, 2002.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius & COHN-BENDIT Daniel. **Da ecologia à autonomia.** Coimbra: Centelha, 1983.
- CHAMBERLAIN, Houston S. **The Foundations of the 19th Century.**
- CHOMSKY, Noam. **Propaganda ideológica e controle do juízo público.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1988.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE AGRICULTURA BIODINÂMICA. **A dissociação entre homem e natureza: reflexos no desenvolvimento humano.** São Paulo: Antroposófica; Botucatu: Associação Brasileira de Agricultura Biodinâmica, 2001.
- CUNHA, Manuela Carneiro. “*Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica*”. Mimeo, s/d.
- DARWIN, Charles. **A origem das espécies.** São Paulo; Brasília : Melhoramentos: Editora da Universidade de Brasília, 1985.
- DAVIS, Mike. **Ciudades Muertas. Ecología, catástrofe y revuelta.** Madrid: Traficantes de Sueños, 2007.

- DURÁN, Ramón Fernández. **El tsunami urbanizador español y mundial**. Bilbao: Virus Editorial, 2006.
- ENCICLOPEDIA VISUAL DE LA ARGENTINA. Buenos Aires: Clarín, 2003.
- FERNÁNDEZ, José Iglesias. **Mercado de trabajo, pobreza y el derecho ciudadano a una renta básica**. Barcelona: AREBA, 2005.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, José Maria C. “*Pedagogia libertária versus pedagogia autoritária*”. In SIEBERT, R. S. [et al.]. **Educação libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.
- FINLEY, Moses. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FLORES, Toty (comp.). **De la culpa a la autogestión**. Buenos Aires: Continente, 2005.
- FORBES, Jack D. **Colombo e outros canibais**. Lisboa: Antígona, 1998.
- FRANCISCO NETO, João. **Manual de horticultura ecológica: guia de auto-suficiência em pequenos espaços**. São Paulo: Nobel, 2002.
- FREITAS, Gilberto Bernardo de... [et al.]. **Adubação Verde**. Brasília: SENAR, 2003.
- GALLO, Sílvio & SOUZA, Regina Maria de (orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
- GOBINEAU, Arthur de. **Essai sur l'inégalité des races humaines**. Paris: Éditions Pierre Belfond, 1967.
- GORZ, André (org.). **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GTZ – Proyecto de Manejo Sostenible de los Recursos Naturales en el Chaco Sudamericano. **Organización y educación: bases para el desarrollo sustentable**. Buenos Aires: ErreGé & Asociados, 2006.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- GUDYNAS, Eduardo. **Ecología, economía y ética del desarrollo sustentable**. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA – Ediciones Marina Vilte, 2002.

- HELLER, Chaia. **Redesigning Life? The worldwide Challenge to Genetic Engineering.** London: Zed Books, 2001.
- HUXLEY, Thomas H **Origin of species or the causes of the phenomena of organic nature.** Ann Arbor : University of Michigan Press, 1968
- JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio.** São Paulo: Petrópolis, 1998.
- KASSICK, Neiva & KASSICK, Clovis. **A pedagogia libertária na história da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- KOROL, Claudia. **Cortando las rutas del petróleo.** Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo, 2006.
- KROPOTKIN, Pedro. **Campos, fabricas y talleres.** Madrid : Jucar, 1978.
- _____. **El apoyo mutuo.** Móstoles: Ediciones Madre Tierra, 1989.
- LEROY, Jean Pierre & MALERBA, Julianna (orgs.). **Petrobras: ¿integración o explotación?.** Rio de Janeiro: Fase/Projeto Brasil Sustentável e Democrático, 2005.
- LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A pedagogia libertária.** São Paulo: Editora Imaginário, 1999.
- LUENGO, Josefa Martín. **Paideia – 25 años de educación libertaria.** Madrid: Colectivo Paideia, 2006.
- MARIANA, Fernando B. **Autonomia, cooperativismo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): contribuições educativas para autogestão e pedagogias de levante.** Dissertação (Mestrado), 2003.
- MATTHIESEN, Sara Quenzer. **A educação em Wilhelm Reich: da psicanálise à pedagogia econômico-social.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MONTOYA, María Ángeles. **Las claves Del racismo contemporâneo.** Madrid: Ediciones Libertarias, 1998.
- MORAIS, Regis de. **Educação, mídia e meio ambiente.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

- MORIN, Edgar. **Educar na era planetária : o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo, SP : Cortez. Brasília, DF : Unesco, 2003.
- _____. **Educação e complexidade : os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORIYÓN, Félix G. (org). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PAIM, Elisângela Soldatelli. **IIRSA: é esta a integração que queremos?** Núcleo Amigos da Terra, 2003.
- PEREIRA, William César Castilho & PEREIRA, Maria Antonieta. **Uma escola no fundo do quintal: Cooperativa Mangueira**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- PETRELLA, Riccardo. “*Água: uma necessidade vital convertida em mercancia*”. In: **La era ecológica**. Caracas: Revista de la Fundación La Era Agrícola, número 04, 2004.
- PEY, Maria Oly (org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.
- PNUMA – Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. **GEO Anuario – generalidades sobre nuestro cambiante entorno 2004/5**. Nairobi: PNUMA, 2005.
- POPKEWITZ, Thomas S. “*História do currículo, regulação social e poder*”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- REICH, Wilhelm & Schmidt, Vera. **Psicanálise e Educação**. Lisboa: Cadernos Maria da Fonte, 1975.
- SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. **Conceitos para se fazer educação ambiental**. São Paulo: A Secretaria, 1999.
- SILVA, Agostinho. **Sete cartas a um jovem filósofo**. Lisboa: Ulmeiro, 1997.
- SINGER, Helena. **República de Crianças**. São Paulo: Hucitec, 1997.

- SMUTS, Jan C. **Holism and Evolution.** s/r
- SOLÀ, Pere. **Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939).** Barcelona: Tusquets Editor, 1978.
- SOS RACISMO. **A imigração em Portugal: os movimentos humanos e culturais em Portugal.** Lisboa: SOS Racismo, 2002.
- _____. **Sastipen ta li – saúde e liberdade. Ciganos: números, abordagens, realidades.** Lisboa: SOS Racismo, 2001.
- STEINER-KHAMSI, Gita. “*Transferir la educación y desplazar las reformas*”. In: SCHRIEWER, Jürgen (comp.). **Formación del discurso en la educación comparada.** Barcelona: Ediciones Pomares, 2007.
- THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural: mudança de atitude em relação às plantas e aos animais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- TOLSTOI, Leon. **La escuela de Yasnaïa Poliana.** Madrid: Biblioteca Jucar, 1978.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- UHLE, Agueda B. Bittencourt. “Tragtenberg e a educação”. In: SILVA, Doris Accioly & MARRACH, Sonia Alem (orgs.). **Maurício Tragtenberg. Uma vida para as Ciências Humanas.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes.** Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.
- WHITAKER, Dulce Consuelo A. & BEZZON, Lara A. Crivelaro. **A cultura e o ecossistema: reflexões a partir de um diálogo.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

a) Artigos do Institute for Social Ecology:

1. *Education for social change* (Daniel Chodorkoff)
2. *Economics in a social-ecological society* (Peter Staudenmaier)
3. *Nationalism and the "Nacional question"* (Murray Bookchin)
4. *Recovering the power of the Global Grass Roots in the Antiwar Movement* (Cindy Milstein)
5. *Anthroposophy and Ecofascism* (Peter Staudenmaier)
6. *Hungry for Profit Review* (Erin Royster)
7. *Agriculture and resistance* (Erin Royster)
8. *Social Ecology and Community Development* (Daniel Chodorkoff)

b) Publicações do SOCIUS (ISEG/Universidade Técnica de Lisboa)

1. *Maria João Santos e Outros, Globalizações - Novos rumos no mundo do trabalho, Florianópolis / Lisboa, 2001.*
2. *Ilse Scherer-Warren e outros, Cidadania e Multiculturalismo: A Teoria Social no Brasil Contemporâneo, Lisboa, SOCIUS, 2000.*
3. *Murray Bookchin, Textos Dispersos, Lisboa, SOCIUS, 1998.*

c) Artigos da Red Latino Americana y Caribeña de Ecología Social:

1. *Conceptos en ecología social*, por E. Gudynas y G. Evia.
2. *De la ecología a la ecología social*, por Antonio Miglianelli
3. *El neoliberalismo es incompatible con la supervivencia ecológica*, por Susan George
4. *Ecología y costes de producción capitalistas: no hay salida*, por Immanuel Wallerstein
5. *La posteridad y lo nuclear: nueva ética hedionda*, por Colectivo Wu Ming
6. *Somos pobres porque somos ricos*, por Jürgen Schuldt
7. *Metas de la modernización y prohibiciones ambientales*, por H.C. Mansilla
8. *Una nueva ética del bien común*, por Franz Hinkelammert
9. *Chico Mendes... ¿Quién era Chico Mendes?*, por Jorge Cappato
10. *Población y medio ambiente*, por Julio Cesar Centeno
11. *Sobre el concepto de "desarrollo humano": el largo y sinuoso camino*, por Roberto A. Follari
12. *La capitalización de la Naturaleza y las estrategias fatales del crecimiento insostenible*, por Enrique Leff
13. *A ecología política: solução para a crise da instancia politica?* por Alain Lipietz
14. *Principios etnoecológicos para el desarrollo sustentable de comunidades campesinas e indígenas*, por Víctor M. Toledo
15. *La restricción ecológica, economía y movimientos sociales*, entrevista a Werner Raza
16. *Herramientas y técnicas grupales para abordar en el movimiento ciudadano la relación comercio internacional y ambiente*, por Graciela Evia
17. *Ecología política del Cambio Climático*, por Gerardo Honty

d) Periódicos:

1. **Diagonal**, n 59. Barcelona, setembro 2007.
2. **La Lletra A**, n 65. Barcelona, mayo 2007.
3. **Libre Pensamiento**. *Dossier: Salud Laboral*. Madrid: Asociación de Revistas Culturales de España, 2007.
4. **Libre Pensamiento, Ecologista y Lletra A**. *Vivir dignamente es um derecho: creando alternativas*. Madrid, invierno 2006/2007.
5. **Utopia – Revista Anarquista de Cultura e Intervenção**. Nº 23 – janeiro/junho 2007.

e) Documentários:

1. Zanon – experiências comunitárias;
2. B.A.U.E.N. – luta y trabajo;
3. Compañeras;
4. Resistencia Afrocultural;
5. El rostro de la dignidad – memoria del MTD de Solano;
6. Por el mismo camino;
7. La nueva esperanza – Coop. de Trabajo;
8. Chilavert – recupera;
9. Cruzando o deserto verde;
10. Terra de índio;
11. La siembra letal;
12. Nuestro petróleo y otros cuentos.

e) Endereços eletrônicos:

<http://www.paideiaesuelalibre.org>

f) CD-ROM

- Documento eletrônico de Candidatura da Escola da Ponte ao Galardão
Bandeira Verde do Programa Eco-escolas

“A eternidade precede-nos, a eternidade segue-nos: entre dois infinitos, qual é o lugar de um mortal, para que o século o indague?”

Proudhon