



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Kemily Toledo Quiroga Leite

**História do Currículo:  
investigando discursos de (e sobre) Educação Ambiental  
no Parque Nacional do Itatiaia, RJ/MG (1937-2020)**

Rio de Janeiro

2021

Kemily Toledo Quiroga Leite

**História do Currículo:  
investigando discursos de (e sobre) Educação Ambiental  
no Parque Nacional do Itatiaia, RJ/MG (1937-2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Marcia Serra Ferreira

Rio de Janeiro  
2021

## CIP - Catalogação na Publicação

T649h Toledo-Quiroga, Kemily  
História do currículo: investigando discursos de  
(e sobre) Educação Ambiental no Parque Nacional do  
Itatiaia, RJ/MG (1937-2020) / Kemily Toledo  
Quiroga. -- Rio de Janeiro, 2021.  
115 f.

Orientadora: Marcia Serra Ferreira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Currículo. 2. História do Currículo. 3.  
Abordagem discursiva. 4. Educação Ambiental. 5.  
Espaços não formais. I. Ferreira, Marcia Serra,  
orient. II. Título.

Kemily Toledo Quiroga Leite

**História do Currículo:  
investigando discursos de (e sobre) Educação Ambiental  
no Parque Nacional do Itatiaia, RJ/MG (1937-2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Marcia Serra Ferreira (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos  
Universidade de Brasília (UnB)

Rio de Janeiro  
2021

## DEDICATÓRIA

*À minha avó, Marli Toledo,  
por todo o tempo de dedicação a mim e  
que, agora, pretendo retribuir.  
Que eu possa seguir estudando por todos  
os anos que você não pôde.*

*Da sua amiga, companheira e tudo na vida!*

## **AGRADECIMENTOS**

É injusto cumprir a parte mais gostosa depois da exaustão da reta final. O receio de acabar não citando alguém, por esquecimento da fadiga, só não me inquieta porque sei que meus agradecimentos não cabem nesta folha, tampouco serão inéditos. Agradeço, agradei e agradecerei em todas as oportunidades! Ainda assim, certos agradecimentos precisam ser publicizados. Então, agradeço:

À minha família, em especial à minha avó Marli, que me cuidou, me guiou e acreditou em mim em todos os momentos da minha vida. Você é força! Já separei um lugar na primeira fileira da plateia da minha defesa do Doutorado, que nem sei quando (e se) ocorrerá, mas tenho fé que você estará lá de corpo físico presente. Amo você pra sempre!

À minha orientadora Marcia Serra Ferreira, por ser a melhor orientadora do mundo! É muito gratificante saber que este agradecimento não é parte do protocolo: ele é de coração! Você é uma pessoa incrível, impossível não amar. Além de todo o afeto, agradeço pelo cuidado ao longo da minha trajetória no Mestrado, pelos ensinamentos, pela ajuda, enfim, por tudo e por tanto. Ganhei na loteria acadêmica!

Ao Grupo de Estudos em História do Currículo, por me abraçarem desde o primeiro dia. Por todas as sextas-feiras que estendemos nossa relação para além das reuniões de estudo. Por todas as trocas que tivemos. Todo meu carinho e agradecimento à minha amiga Maya, Catarina, Bia, Gabriel, Ceci, Juju, Diego, Nessengue, Vidal, Isa, Eliete... vocês são demais!

Às minhas amigas e amigos da turma do Mestrado de 2019, por caminharem ao meu lado e me oferecerem um ombro amigo todas as vezes que precisei: Luiz Henrique, Max, Bel, Larissa e mais tantas/os outras/os. Agradeço especialmente ao Perê e ao Túlio, meus amigos mais que especiais, que transbordam a rotina acadêmica e são meus parceiros para além dos muros da UFRJ: amo vocês infinitamente!

Às professoras e professores do PPGE/UFRJ que tive a oportunidade de participar de suas respectivas disciplinas, onde participei de importantes discussões que me auxiliaram nesse duro processo de me reconhecer pesquisadora.

Aos integrantes da minha banca, Maria Margarida Gomes e André Vitor dos Santos, por todo o direcionamento e trocas mesmo antes da qualificação. Obrigada por aceitarem o convite, mesmo com tantos percalços. Vocês são especiais pra mim, cada um à sua maneira!

À Secretaria do PPGE, lugar onde passei parte dos dias da vida acadêmica presencial, desfrutando tantos cafés da Sol, amada por todos os discentes do PPGE. Agradeço também ao Fernando, por tantas trocas e pelo carinho de sempre.

Aos colegas da Associação de Pós-Graduandos da UFRJ, por lutarem comigo diariamente pelos nossos direitos e por um ambiente acadêmico que está preocupado com a saúde mental de sua comunidade. Minha passagem pelo Mestrado não seria a mesma sem vocês, sem essa gestão incrível que viemos construindo. Um agradecimento especial e cheio de carinho ao meu amigo Pinguim, Gustavo, Luana Bonone, Papi, Hélen, Marcelle. Um agradecimento mais especial ainda aos meus parceiros de CEPG, pelo árduo trabalho de todas as sextas-feiras: Luana Bulcão, Perê, Bressan, Tarcísio e Nat. Juntos somos mais fortes!

À Entidade Nacional de Estudantes de Biologia, que me formou e propiciou tantas amizades sem as quais eu não estaria aqui. Vida longa à ENEBio!

Às minhas mães científicas anteriores, parte da minha sorte acadêmica com orientações (duramente conquistada), Andréa Espinola de Siqueira e Monique Trugilho. Nossos caminhos se cruzaram e seguiram em direções opostas. Obrigada por participarem tão intensamente de um pedacinho da minha vida e por terem extrapolado nossa relação acadêmica. Vocês têm um lugar de muito carinho e amor!

Aos profissionais do Parque Nacional do Itatiaia ou ligados a ele, por tudo! Ao Sebastião Neto, que primeiro me levou ao Parque em uma de suas disciplinas. Ao Luiz Sérgio Sarahyba, por todo o auxílio, disponibilidade e, sobretudo, pela amizade que construímos. Ao Léo Nascimento, por ser um grande incentivador da Educação Ambiental e pesquisa no PNI. A todos aqueles que me acolheram nas minhas estadias nesse lugar que encanta diariamente pessoas de todos os lugares do mundo!

Por último, mas não menos importante, ao Victor Barysh, por não só ser um companheiro para literalmente todas as horas, mas por ter sido o primeiro leitor de cada pedaço desse trabalho. Agradeço pelas contribuições, pelo carinho diário, pelas duas famílias que você me deu e por ser tudo aquilo que eu nunca sonhei, mas que me prova diariamente que eu vinha sonhando errado. Te amo!

*Não pense que o mundo acaba  
Ali onde a vista alcança  
Quem não ouve a melodia  
Acha maluco quem dança*

*Se você já me explicou  
Agora muda de assunto  
Hoje eu sei que mudar dói  
Mas não mudar dói muito*

*Dizia Erasmo de Rotterdan  
Que o pai da loucura é Platão  
A mãe dela é a juventude  
E dizem que teve um irmão  
Que batizou entusiasmo  
E mora no Maracanã  
Passeia em casais abraçados  
E dorme no colo de Yansã*

*A natureza não precisa de arte  
O amor não precisa do poeta  
Às vezes, é o porto que parte  
E é o alvo que procura a seta*

*Talvez seja filosofia  
Talvez seja falta de assunto  
Mas não há quem dirá (quem diria)  
A verdade só, só junto  
Que junto a verdade aparece  
E ser só metade é ser só  
E só quem amou sabe disso  
Gigante olha a pedra e vê pó*

**Oswaldo Montenegro**  
(Mudar dói, não mudar dói muito)



## RESUMO

TOLEDO-QUIROGA, Kemily. **História do currículo:** investigando discursos de (e sobre) Educação Ambiental no Parque Nacional do Itatiaia, RJ/MG (1937-2020). 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta dissertação tem como objetivo investigar os significados que a Educação Ambiental (EA) veio assumindo, historicamente, em um espaço não formal de ensino específico: o Parque Nacional do Itatiaia (PNI), situado entre os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, Brasil. Partimos da criação do PNI em 1937 até os dias atuais, assumindo uma abordagem discursiva que vem sendo elaborada, coletivamente, no Grupo de Estudos em História do Currículo, que é parte do Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No diálogo com Reinhart Koselleck e Michel Foucault, bem como com alguns de seus interlocutores curriculistas, busquei analisar regularidades discursivas da/sobre a Educação Ambiental tanto em produções acadêmicas, quanto nos documentos históricos sobre Parques Nacionais e/ou o próprio PNI. Assim, identificamos alguns enunciados como o caráter obrigatoriamente interdisciplinar da Educação Ambiental e a (im)possibilidade de efetuar-la em espaços escolares, sendo os espaços não formais de ensino anunciados como o melhor, e por vezes o único, meio para ações de EA “verdadeiramente” interdisciplinares. Em meio a essas ideias, analisamos nos documentos do/sobre o PNI e Parques Nacionais em geral enunciados sobre a relação ser humano-natureza, a constituição e construção do público visitante, bem como a produção de sentidos da/sobre a Educação Ambiental realizada ao longo da história do Parque, ainda que não fosse assim nomeada. Também buscamos compreender a emergência da estreita relação do PNI com a escola, instituição de organização eminentemente disciplinar, nas suas atividades de Educação Ambiental, questionando o suposto desligamento da lógica disciplinar enunciada sobre os espaços não formais de ensino. Por fim, salientamos que não há uma linearidade de acontecimentos que caracterizam uma inovação no sentido de rompimento com o velho ou tradicional, mas uma série de significados que estiveram e seguem em disputa para informar as ações de Educação Ambiental no Parque Nacional do Itatiaia, bem como seu público projetado.

Palavras-chave: Currículo; História do Currículo; Abordagem discursiva; Educação Ambiental; Espaços não formais; Parque Nacional do Itatiaia

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to investigate the meanings that Environmental Education (EE) has historically assumed in a specific non-formal educational space: the Itatiaia National Park (PNI), located between the states of Rio de Janeiro and Minas Gerais, Brazil. We depart from the creation of the PNI in 1937 to the present day, taking a discursive approach that has been collectively elaborated in GEHC – Grupo de Estudos em História do Currículo (Research Group on Curriculum History), which is part of NEC – Núcleo de Estudos de Currículo (Center for Curriculum Studies) at the Federal University of Rio de Janeiro. In dialogue with Reinhart Koselleck and Michel Foucault, as well as with some of their curriculumist interlocutors, I sought to analyze discursive regularities on/about Environmental Education both in academic literature and in historical documents about National Parks and/or the PNI itself. Hence, we identified some statements such as the support for a mandatory interdisciplinary character of Environmental Education and the (im)possibility of carrying it out in school spaces, with non-formal teaching spaces being advertised as the best, and sometimes the only, means for “truly” interdisciplinary EE actions. Amid these ideas, we analyzed in the documents of/about the PNI and National Parks in general, statements about human-nature relationship, the constitution and construction of the “visiting audience”, as well as the production of meanings of/about the Environmental Education carried out through the Park's history, even when it was not named that way. We also seek to understand the emergence of the close relationship between the PNI and the school context, the latter being an institution with an eminently disciplinary organization, in its Environmental Education activities, questioning the assumed disruption from the disciplinary logic enunciated about non-formal teaching spaces. Finally, we emphasize that there is no linearity of events that characterize an innovation towards a cleavage with the old or traditional, but a series of meanings that have been in contention to inform the actions of Environmental Education in the Itatiaia National Park, as well as its projected audience.

Keywords: Curriculum; Curriculum History; Discursive approach; Environmental Education; Non-formal spaces; Itatiaia National Park

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1 –</b>	Relação de artigos selecionados sobre ‘disciplinarização/interdisciplinaridade’ com título, autor(es) e ano por revista .....	51
<b>Quadro 2 –</b>	Relação de artigos selecionados sobre ‘espaços não formais’ com título, autor(es) e ano por revista .....	62
<b>Figura 1 –</b>	Esquema representando a divisão de categorias das Unidades de Conservação .....	70
<b>Figura 2 –</b>	Localização e limites do Parque Nacional do Itatiaia .....	71

## LISTA DE SIGLAS

AEDB	Associação Educacional Dom Bosco
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APG	Associação de Pós-Graduandos
APROPANI	Associação Pró-Parque Nacional do Itatiaia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CABIO	Centro Acadêmico de Biologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEVIR	Centro Educacional Municipal de Atendimento a Deficientes Visuais de Resende
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CREA	Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CTEA	Câmara Técnica de Educação Ambiental
CV	Centro de Visitantes
DCE	Diretório Central de Estudantes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EA	Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEBio	Entidade Nacional de Estudantes de Biologia
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEA	Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
EUA	Estados Unidos da América
FBCN	Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza
FE	Faculdade de Educação
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
GDP	Grupo de Discussão de Pesquisa

IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
JBRJ	Jardim Botânico do Rio de Janeiro
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MPF	Ministério Público Federal
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
NEC	Núcleo de Estudos de Currículo
PARNA	Parque Nacional
PcD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNI	Parque Nacional do Itatiaia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
REMEA	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
RevBEA	Revista Brasileira de Educação Ambiental
Revipea	Revista Pesquisa em Educação Ambiental
RJ	Rio de Janeiro
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza
SP	São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
UC	Unidade de Conservação da Natureza
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
Como vim parar aqui? .....	13
Objetivos e questões de estudo .....	18
<b>CAPÍTULO 1: Caminhos teórico-metodológicos por onde trilhei .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1</b> Construindo a pesquisa, me construindo pesquisadora .....	21
<b>1.2</b> Movimentos do <i>Grupo de Estudos em História do Currículo</i> .....	27
<b>1.3</b> Construindo os movimentos da pesquisa .....	34
<b>CAPÍTULO 2: Regularidades discursivas sobre Educação Ambiental em produções acadêmicas .....</b>	<b>43</b>
<b>2.1</b> O <i>Grupo de Estudos em História do Currículo</i> e a Educação Ambiental .....	44
<b>2.2</b> Interdisciplinaridade e disciplinarização da Educação Ambiental nos currículos formais .....	49
<b>2.3</b> Espaço não formal: lá a interdisciplinaridade é possível? .....	61
<b>CAPÍTULO 3: Uma nova história para um velho Parque .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1</b> Enunciados sobre a relação ser humano-natureza .....	72
<b>3.2</b> O PNI e a/o visitante: sobre o público que constrói o Parque e o Parque que fabrica o público .....	80
<b>3.3</b> O ensino, a educação e o encontro com a escola .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

### COMO VIM PARAR AQUI?

Essa dissertação tem como objetivo investigar os significados que a Educação Ambiental (EA) veio assumindo, historicamente, em um espaço não formal específico: o Parque Nacional do Itatiaia (PNI), situado entre os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, Brasil. Partimos da criação do PNI em 1937 até os dias atuais, assumindo uma *abordagem discursiva* (ver, por exemplo, FERREIRA, 2013 e 2015; FERREIRA & SANTOS, 2017; FERREIRA & MARSICO, 2020) que vem sendo elaborada, coletivamente, no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, que é parte do Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ).

Ela foi construída em meio às minhas múltiplas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, o que me leva a justificar as minhas escolhas a partir da pergunta que inicia essa introdução: mas, afinal, *como vim parar aqui?* Confesso que essa pergunta já começa me “traindo”, uma vez que, para respondê-la, em um movimento inicial, seria preciso eleger uma espécie de “ponto de origem” que demarcaria o início da minha narrativa. Aliás, antes de *vir parar aqui*, eu faria tal movimento sem qualquer questionamento. No entanto, escrevendo já *daqui*, penso ser incompatível proceder dessa forma, assumindo que parte do que eu aprendi do *lado de cá* é que eu não consigo olhar para o passado sem as lentes do presente. Sendo assim, a partir da minha atual perspectiva, fica difícil contar essa história desde uma origem única, que desencadearia uma sequência linear de acontecimentos. Partindo de tal impossibilidade, me proponho a contar essa história a partir do presente: começo por onde estou hoje e vou buscando resgatar no passado alguns dos caminhos por onde passei. Caminhos esses que não me *levaram* até aqui, mas que contribuíram para que meu discurso de hoje fosse esse e não outro(s).

Hoje, sou mestranda em Educação. E esse lugar é muito significativo, uma vez que, por muito pouco, quase virei mestranda em outro lugar – a Biologia Celular e Molecular –, o que teria certamente produzido outros efeitos em minha vida pessoal e profissional. Para falar sobre isso, volto para o ano de 2014, onde ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É importante demarcar, portanto, que além de mestranda em Educação, sou

também professora de Ciências e Biologia e bióloga, posições que vieram produzindo o meu modo de enxergar o (e de me enxergar no) mundo. Quero dizer que, voltando às lentes que me constituem e que utilizo hoje, entendo que elas também possuem atravessamentos biológicos, o que significa que algumas referências a este campo podem ser encontradas nas minhas análises e discussões.

Ainda assim, apesar de todo um histórico das Ciências Biológicas na minha formação – e no meu cotidiano também, visto que estagiei em um laboratório na área da saúde e biotecnologia por quase 3 anos –, posso dizer aqui, sem mentir, que *meu sonho* sempre foi ser professora. Assumo que foi essa a motivação – e não a vontade de ser cientista – que me fez cursar a *Licenciatura* em Ciências Biológicas e não a *Licenciatura em Ciências Biológicas*. Mas não quero, com isso, apostar em uma narrativa romântica e/ou dicotômica. Até porque um dos assuntos que discuti na disciplina *Pesquisa Educacional*, obrigatória do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi justamente o das autobiografias (ROLNIK, 1993). Tema esse que atravessou com força o meu caminho, sem me pedir licença. Ou seja, ainda que eu pudesse começar a contar uma linda e emocionante história sobre como “todos os caminhos me trouxeram até aqui”, ela não estaria no *verdadeiro*. Afinal, assumo que não existe uma confluência; não existe qualquer história única de relação causa-consequência. Meu movimento em apresentar aqui alguns fatos selecionados é menos sobre convencer a/o leitor(a) do porquê cheguei até aqui e mais para, em uma conversa franca, situá-la/o quanto ao lugar de onde falo e quais são as principais “marcas”<sup>1</sup> que atravessam o meu discurso.

Volto um pouco no tempo, então, para resgatar lembranças do meu ingresso, efetivamente, no PPGE/UFRJ. Ele foi efeito, é claro, de um processo seletivo, e creio que falar sobre ele ajude a entender um pouco do *como vim parar aqui*. Eu soube desta seleção – bem como fui *altamente* incentivada a participar dela – por meio de um grande amigo e parceiro de tantos momentos: o Jorge Felipe Marçal ou, para os mais íntimos, simplesmente “Perê”. Toda a troca com ele, inclusive acadêmica, me ajudou a imprimir nas minhas novas produções uma perspectiva teórica muito diferente da anterior: o modo de pensar dito “pós-estruturalista” me foi inicialmente apresentado por ele. Mas, além disso, por que resolvi falar dele? Por mais dois

---

<sup>1</sup> Para Suely Rolnik (1993, p. 242), “marcas” são “estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo”, uma memória do invisível, gênese de um devir.



motivos: em primeiro lugar, porque aprendi nas experiências deste mestrado que os afetos também merecem um espaço importante na discussão, uma vez que eles também constroem as nossas lentes e, portanto, nossa forma de enxergar o mundo; em segundo lugar, porque isso me leva a falar sobre onde e como conheci o Perê, já que acho relevante mencionar isso.

Eu o conheci por meio da Entidade Nacional de Estudantes de Biologia (ENEBio). Esta entidade, bem como os eventos que promove – encontros, conselhos, cursos –, é uma das principais “marcas” da minha vida, produzindo efeitos na minha perspectiva como bióloga e, sobretudo, como professora. Por meio dela, tive um contato mais direto com movimentos sociais de diversas categorias, assim como com o Movimento Estudantil a nível nacional. Nesse processo, conheci pessoas – hoje muito queridas – de todos os cantos deste país. Foi também nele que tive intensas trocas teóricas, práticas, teórico-práticas com futuros colegas de profissão de todas as regiões do Brasil. Assumo que toda essa experiência repercute diretamente na minha maneira de enxergar o mundo, o que inclui o meu fazer-pesquisa. Na ENEBio, tive contato com muitos espaços que discutiram, diretamente ou não, questões ambientais e, por vezes, especificamente o tema “Educação Ambiental”. Tais discursos produziram significados de/sobre EA, que também participaram da minha formação como educadora ambiental.

Falar da ENEBio me leva a pensar sobre como descobri que existia essa entidade por meio da minha participação no Centro Acadêmico de Biologia (CABIO) da UERJ. Minha atuação no CABIO, primeiro como colaboradora, depois como Coordenadora Acadêmica, Presidenta e, por fim, Conselheira, foi extremamente marcante na minha vida acadêmica. Parece um grande clichê, mas todo esse envolvimento me deslocou tanto na universidade quanto, de modo mais específico, na formação em um viés mais técnico para uma posição mais conscientemente política. Um dos efeitos desse processo e que se articula com a experiência no CABIO refere-se à minha atuação como Diretora de Comunicação no Diretório Central de Estudantes (DCE) da UERJ. Opto por citar essas experiências pois entendo que ambas me ajudaram, de maneira muito profunda e efusiva, a construir minha visão política do mundo. E quando falo construir, confesso um quase-eufemismo. Minha atuação no DCE veio para *revolucionar* e transformar radicalmente o meu entendimento político das questões mais simples às mais complexas. Nesse contexto, também a ENEBio não ficou para trás. Afinal, não há um ator único nessa peça; os

que coloco aqui em evidência são aqueles que, a partir das minhas lentes de hoje, emergem como significativos de serem citados em minha narrativa de pesquisa. Assim, estas experiências foram importantes, do ponto de vista dessa pesquisa, pois representam um início, uma semente, de um pensar que não entenda o “biológico” e o “social” como campos opostos. Em direção semelhante, as vivências na ENEBio me fizeram questionar também se deveríamos pensar a espécie humana como deslocada da natureza, como diversos discursos sobre Educação Ambiental promovem.

Essa pasta de atuações, que produziram efeitos na construção do meu *eu político*, certamente não está acabada. Digo isso porque vejo reverberações importantes durante o próprio mestrado, onde estou, desde dezembro de 2019, Secretária Geral da Associação de Pós-Graduandos (APG) da UFRJ. Isso, claro, também vem tencionar e tensionar a minha pesquisa, porque intervém na produção das tais lentes que utilizo e “visto” para me auxiliar a perceber o mundo de determinados modos e não de outros. Em todo esse processo, com pinceladas de momentos mais ou menos “maduros” no mestrado, penso sobre os primeiros meses de aula no PPGE. Neles, na “montanha-russa” que pude experienciar nessa “virada” das Ciências Biológicas para as Ciências Humanas, fui sendo deslocada do meu eixo em direção a uma zona de total desconforto, sem ser avisada com antecedência. Nesse deslocamento, fui problematizando o meu *sonho eterno* de ser professora e pesquisadora na área da Educação, vivenciando acontecimentos de amor e ódio pelas aulas, leituras e autores do curso. Não estaria mentindo se eu enumerasse as diversas vezes em que pensei em desistir do mestrado, assim como as vezes em que busquei ressignificar o que pensava inicialmente sobre ele, de modo a não desistir.

Volto, então, às “marcas” e aos afetos. E por falar em afetos, não posso deixar de citar a minha relação com minha orientadora, a Prof<sup>a</sup> Dra. Marcia Serra Ferreira. Mais uma vez, cedo aos clichês. Ainda sem conhecê-la, falei pela primeira vez com ela no dia da minha entrevista, durante o processo seletivo para o ingresso no mestrado. Na ocasião, parecia-me absolutamente assustador começar a ser orientada por alguém que eu sequer conhecia. Mesmo assim, mergulhei de cabeça nesse *mar desconhecido* e descobri uma excelente professora, orientadora, influência, amiga e mais tantas outras coisas que me deixariam horas escrevendo. Ela tem participado da constituição das minhas lentes não só por ser um expoente do campo, mas por também trocar tantos afetos comigo e tornar essa trajetória tão agradável. Assim, essa entrada no campo das *abordagens discursivas* foi se constituindo de maneira mais

parcimoniosa e certamente contribuiu para além do movimento de orientação porque, mais do que me ajudar a construir essa pesquisa, essa relação também me ajudou a constituir meu modo de ser, estar e pensar no mundo.

Em todo esse deslocamento, em meio a tantas “marcas” e afetos, outra aposta assustadora e ousada foi ter migrado para o campo de Currículo, mesmo sem experiência prévia, já que minha monografia na graduação estava muito mais relacionada à Educação Inclusiva, dentro de uma perspectiva do Ensino de Ciências. Nela, analisei a acessibilidade – a partir de diferentes parâmetros – no Centro de Visitantes (CV) do Parque Nacional do Itatiaia. Esse trabalho foi fruto de uma intensa relação que estabeleci com o Parque desde que o visitei pela primeira vez, junto a uma disciplina da área de Botânica na graduação. Aos poucos, fui me integrando ao setor educativo, atuando na área de Educação e Interpretação Ambiental, tanto como pesquisadora quanto como voluntária, com experiências de atendimento direto ao público. Em determinado momento, a chegada de um grupo de pessoas com deficiência em uma ação de visitação remexeu com o entendimento do próprio Parque em relação ao seu acervo museal e à capacitação de funcionárias/os para o atendimento ao público. Essa tensão obrigou o PNI a repensar a Educação Ambiental produzida em meio ao tema da acessibilidade – para além do aspecto físico/arquitetônico. É nesse contexto que emerge a minha monografia, que ajudou a firmar essa minha estável relação com o PNI e meu desejo de seguir pesquisando a EA que é produzida neste espaço que é outra “marca” da minha trajetória profissional. Assim, se a Educação Ambiental produzida pelo Parque teve que ser ressignificada em decorrência desta “novidade”, quais outros sentidos ela assumiu ao longo dos mais de 80 anos do PNI? Ainda neste contexto, qual foi o público almejado, projetado, fabricado pelo Parque em todos esses anos?

O movimento assustador e ousado em direção ao campo do Currículo, como já explicitado, pôde me deslocar de uma série de *certezas* em relação ao que o PNI *deveria* fazer em termos de EA para o atendimento ao público. Além disso, também me deslocou do lugar-comum assumido pela EA, seja como campo de conhecimento ou de atuação, de reproduzir, sem refletir sobre o significado disso, a máxima de que a EA efetiva é aquela que é *crítica*, e não *conservadora*. Ao *desnaturalizar* os currículos formais e informais, assumindo-os como “construções sócio-históricas que produzem e hegemonomizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que fazemos” (FERREIRA, 2014, p. 187), pude perceber as ações de EA que têm sido

elaboradas no PNI em meio aos jogos de saber e poder. Isso significa entender que não existem iniciativas certas ou erradas fora desses jogos. Com isso, pude perceber que uma perspectiva crítica não é *essencial* ou *naturalmente* melhor do que outra de cunho conservacionista; diferentemente, ambas estão em disputa por preencher o significado do que seria *a melhor e mais adequada* EA em espaços como o PNI.

## OBJETIVOS E QUESTÕES DE ESTUDO

Como já explicitado, nessa dissertação tenho como objetivo investigar os significados que a EA veio assumindo, historicamente, no PNI desde a sua criação em 1937 até os dias atuais. Interessa-me, especificamente, identificar o modo como esse parque, ao se preocupar em *normatizar* as suas formas de se relacionar com o público em meio às suas outras finalidades e demandas sociais, veio produzindo significados de (e para a) EA, ainda que sem necessariamente nomeá-la. Para realizar essa tarefa, em diálogo com Michel Foucault (1995, 1999, 2000 e 2003) e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo – Marcia Serra Ferreira (2005, 2007, 2013, 2014 e 2015), Rosa Maria Bueno Fischer (2001 e 2003) e, em especial, Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2008, 2010 e 2013) –, produzo as seguintes questões de estudo:

1. Como o PNI, ao longo de sua história, veio *normatizando* as suas formas de atendimento e de integração com o público que o visita?
2. Como essas *normas e padrões* se relacionam com os discursos sociais e políticos em meio aos quais os parques nacionais emergem e lutam por legitimidade como espaços públicos na sociedade brasileira?
3. Que discursos de EA vieram sendo produzidos nesse processo?

Na tentativa de respondê-las, minha dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, explico os meus referenciais teórico-metodológicos a partir de minhas interlocuções com o *Grupo de Estudos em História do Currículo* e da abordagem discursiva que vimos produzindo para os estudos históricos no campo, em diálogo com Michel Foucault e curriculistas como Thomas Popkewitz. No segundo capítulo, apresento o arquivo da pesquisa, discutindo a sua montagem e analisando os discursos de (e sobre) EA em produções acadêmicas. No terceiro capítulo, por fim,

investigo documentos oficiais que me possibilitam compreender o modo como o PNI participa de um *sistema de pensamento* (POPKEWITZ, 2001) em meio ao qual a EA vai sendo historicamente disputada e significada no país.

## CAPÍTULO 1

### *Caminhos teórico-metodológicos por onde trilhei*

*Me ensina a escrever  
A folha em branco me assusta  
(...)  
Trancar aqui dentro as palavras  
Calando e querendo dizer  
Não sei se o poema é bonito  
Mas sei que preciso escrever*

**Oswaldo Montenegro<sup>2</sup>**

Início este capítulo com um trecho de uma música de um dos meus cantores e compositores favoritos. Não só porque amo as canções de Oswaldo, mas porque me parece uma súplica. Escrever sempre foi um refúgio, que eu aparentemente desaprendi durante o mestrado. Leitura vai, leitura vem e a folha em branco seguia me assustando. E, ao falar sobre isso, em voz alta, lembrei-me desta música.

A trava na escrita me remonta às discussões sobre possibilidades teórico-metodológicas nas/das Ciências Humanas que tanto me impactou no início do mestrado. Em 2019, o meu primeiro semestre letivo foi com disciplinas que me atravessaram como um trem atravessa um pequeno objeto caído nos trilhos. Eu, advinda das Ciências Biológicas, fui desmontada, triturada, arrefecida. As epistemes das Humanidades eram uma novidade para mim. A carga excessiva de leitura em cada uma das disciplinas me desestabilizou e quase me levou à desistência.

Poder, currículo, conhecimento, subjetivação... tantos novos conceitos. E o pior: cada um deles sem uma definição denotativa e universal. Como pode isso também ser ciência? Como é possível estudar em meio a tantas incertezas? Se as leituras prévias já me aterrorizavam, o vislumbre de como efetivamente *produzir* pesquisa no campo do Currículo me roubava a paz. E foi justamente por se tratar da pesquisa nesse campo, com todas as suas especificidades – o que inclui diferentes abordagens teórico-metodológicas para a construção do objeto –, que a disciplina *Pesquisa Educacional* foi tão marcante neste processo inicial. Não é por acaso, portanto, que é com ela (e por meio dela) que inicio este capítulo.

---

<sup>2</sup> MONTENEGRO, Oswaldo. **Me ensina a escrever**. Disponível em: <[www.vagalume.com.br/oswaldo-montenegro/me-ensina-a-escrever.html](http://www.vagalume.com.br/oswaldo-montenegro/me-ensina-a-escrever.html)>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Assim, em um primeiro momento, parto de um movimento autobiográfico que elucida como as leituras do campo educacional impactaram tanto meu modo de pensar a vida, quanto de pensar a minha pesquisa, me subjetivando como, enfim, pesquisadora *em* Educação. Em seguida, apresento o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, seus caminhos teóricos assumidos ao longo do tempo, bem como algumas de suas dissertações e teses (MARSICO, 2018; MOREIRA, 2020; PEDRO, 2020; SANTOS, 2017) produzidas recentemente, selecionadas e analisadas a partir de um eixo comum: as *regularidades discursivas*. Desta forma, a terceira seção deste capítulo aprofunda-se no referencial teórico adotado por esta pesquisa, elucidando quais os conceitos serão mobilizados ao longo dela. No diálogo com o historiador Reinhart Koselleck (2014), opero com noções apresentadas por Michel Foucault (1995, 1999, 2000 e 2003), sobretudo na sua obra *Arqueologia do Saber*, bem como alguns de seus interlocutores no campo do currículo.

### 1.1 CONSTRUINDO A PESQUISA, ME CONSTRUINDO PESQUISADORA

*Caminho se conhece andando  
Então vez em quando é bom se perder  
Perdido fica perguntando  
Vai só procurando  
E acha sem saber*

**Chico César<sup>3</sup>**

Um primeiro aspecto que a leitura de textos como os de Bruno Latour (2016) e Sandra Corazza (2002) me provocou na disciplina *Pesquisa Educacional* trata-se do movimento para o qual fui impulsionada: o de uma *virada epistemológica*, no sentido proposto por Stuart Hall (1997), por meio da qual minhas noções de ciência e verdade vieram desmoronando. Penso que tal desmoronamento emerge como efeito de questionamentos do meu “eu bióloga”, que estava habituado a traçar uma linha nada tênue dividindo e afastando o “biológico” do “social”, associando o natural ao que seria intrínseco ao ser, estando expresso no código genético do aprendido e apreendido na vida em sociedade. Autores como Hall (1997, p. 16) reconhecem o papel das Ciências Sociais nessa histórica diferenciação entre a “ação social” e aquilo que é visto como

---

<sup>3</sup> CÉSAR, Chico. **Deus me proteja**. Disponível em: <[www.vagalume.com.br/chico-cesar/deus-me-proteja.html](http://www.vagalume.com.br/chico-cesar/deus-me-proteja.html)>. Acesso em: 22 fev. 2021.

“parte da programação genética, biológica ou instintiva”. Para o autor, no entanto, a emergência da centralidade da cultura provocou um rompimento nessa fronteira demarcada entre o social e o psíquico a partir da linguagem e do significado. Em tal movimento, a cultura passa a assumir um papel na “constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social” (HALL, 1997, p. 24).

É no seio desta discussão sobre uma nova perspectiva de *cultura*, assumida como uma condição constitutiva da vida social, que foi se constituindo, no campo das Ciências Sociais e Humanidades, uma quebra de paradigmas nomeada “virada cultural”. Em tal movimento, por meio de uma revolução de atitudes, foi “dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*” (HALL, 1997, p. 28, *grifo original*). Capturada e também movimentada por ele, pude perceber o quanto, a partir de uma visão biológica e descompromissada com a discussão linguística, as minhas percepções de *verdade* e de *ciência* não eram muito diferentes da descrição do autor sobre o contexto antes da “virada cultural”:

Desde o Iluminismo, diz-se que o papel da *ciência* é o de apresentar uma descrição ou conhecimento *verdadeiro* do mundo: objetivo, imparcial e racional. Uma abordagem científica, em que os fatos seriam independentes das descrições que fazemos deles, era considerada como o máximo de verdade a que as ciências sociais, tanto quanto possível, deveriam aspirar (HALL, 1997, p. 29, *grifos originais*).

Romper com a ideia de que existe uma “verdade” universal a ser *desvelada* foi, portanto, um movimento de muito impacto em como vejo o mundo e nele me vejo, sendo o efeito de um grande investimento de estudo e leitura. Relutei, de início, pois, assim como no exemplo de Stuart Hall (1997), logo pensei em uma pedra que é indubitavelmente um corpo físico, tátil, que *existia* antes mesmo do surgimento da nossa espécie para descrevê-la. No entanto, ao longo dessa pesquisa, pude compreender que aquele corpo jamais poderia ter *existido como pedra* se não fosse assim nomeado e significado. Isso significa entender que a linguagem não vem para simplesmente relatar os fatos e “representar” o mundo; diferentemente, os fatos é que são constituídos e o mundo produzido pela (e na) linguagem. Com tal entendimento, passo, enfim, a entender e concordar com o autor quando este enfatiza que:

Dizer (...) que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu *significado* é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997, p. 29, *grifo original*).



Ao me voltar para as noções de ciência, penso agora que, para além de não haver a tal “verdade primordial e universal”, o próprio *fazer científico* é também uma prática social, ao passo que produz significados que a colocam em funcionamento e mobilizam efeitos, de forma a se situar “dentro do discurso”, sendo, portanto, “discursivo”. Com isso, não quero afirmar que “não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (HALL, 1997, p. 33).

Ainda nesta temática acerca das noções de ciência, ao versar sobre a conferência de Copenhague sobre as mudanças climáticas, Bruno Latour (2016, p. 9) aponta a contradição de sentimentos dividida entre “as trágicas previsões de determinados ecologistas” e “as declarações tranquilizadoras que (...) dizem que temos que nos acalmar, depositando nossa confiança no desenvolvimento das ciências e das técnicas”. Neste sentido, o autor afirma que “as ciências e as técnicas” são ou amadas ou odiadas por serem enxergadas como disciplinas excessivamente *autônomas* – ou seja, alheias às questões políticas, religiosas e ideológicas. No entanto, Latour (2016) questiona justamente essa autonomia indiscutível das ciências e das técnicas ao articulá-las com os outros campos, como a história, cultura, literatura, economia e política, *em suas relações*. Parte da *virada epistemológica* que citei residia no fato de que Bruno Latour (2016) não estava apontando – o que me parecia o óbvio – para uma evidente relação entre ciência e política. Não era sua intenção empurrar o debate para uma polarização, onde ele defenderia um contraponto ao “senso comum”. Ao contrário, o autor fazia um movimento de análise de textos jornalísticos sobre o tema, sublinhando justamente a incoerência entre os discursos sobre a ciência como “corpo estrangeiro” em contraposição com a crescente mobilização de exemplos onde era possível articular ciência e política.

Assim, começo a pensar que o fazer ciência não necessariamente implica em buscar uma resposta para as questões levantadas – mas mobilizar conceitos que muitas vezes moram no contrassenso, de forma a dissecá-los em um diálogo que não está interessado em uma conclusão final e universal. Se você me perguntar, então, como elaborar um problema de pesquisa, como selecionar uma metodologia, como coletar os dados, como optar por um referencial teórico e não outro, *a priori*, assim como Sandra Corazza (2002, p. 128), “eu responderia: Não prometi nada disto”. Hoje, parece-me impossível desenhar previamente tudo isso – a pesquisa se faz fazendo.

Em termos práticos, quando realizei o primeiro levantamento bibliográfico desta

pesquisa – que versou sobre a relação entre a “disciplinarização” e a “interdisciplinaridade” da Educação Ambiental –, me deparei com o que parecia um beco sem saída: a aparente antítese entre o disciplinar e o seu par binário (o não-disciplinar) era falsa, de modo que, em um primeiro momento, não consegui trabalhar a partir de tal incongruência. Hoje, acredito que posso fazer como Bruno Latour (2016, p. 16-17) sugere: “diante de uma contradição a princípio insuperável, não mergulhar nela de cabeça, mas sim tomá-la como um objeto”.

Outro ponto nevrálgico debatido na disciplina foi a especificidade da pesquisa em Educação. Bernard Charlot (2006) afirma que os atuantes da pós-graduação em Educação encontram-se imersos em questionamentos acerca de suas identidades profissionais. Ele não poderia estar mais certo. O autor questiona ainda se, no contexto da “pesquisa em”, a “Educação” exprimiria o mesmo valor de áreas como a “Sociologia”, a “Psicologia” ou a “Física”. E com a área da Educação reunindo pesquisadores advindos de diferentes campos disciplinares, a pesquisa em questão seria *em* Educação ou *sobre* Educação? Imagino que os pesquisadores formados nas Ciências Humanas e Sociais possam ter mais dificuldades em reconhecer os limites da Ciência da Educação. Eu, vinda das Ciências Biológicas, conseguia enxergar essas fronteiras tão evidentes como uma muralha. E, especialmente no início desta pesquisa, não havia descoberto a fórmula de ultrapassá-la, de modo que ainda não me sentia pesquisadora do campo educacional, tamanha a especificidade da área.

Ainda para Bernard Charlot (2006), a Ciência da Educação é, por um lado, uma disciplina epistemologicamente fraca, à medida que não possui uma definição explícita, uma solidez nos conceitos ou mesmo uma fronteira bem definida. Por outro lado, tais características produzem “brechas” ou “fraturas” nessa mesma disciplina, tornando-a potente para confrontar os desafios do mundo contemporâneo. Afinal, segundo esse autor, “quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional” (CHARLOT, 2006, p. 9).

Se ainda não me via como uma pesquisadora *em* Educação, certamente comecei a pensar, junto a autores como Jan Masschelein & Maarten Simons (2014), sobre os *sujeitos produtores* da pesquisa educacional. Os autores citam um seminário em La Bâtie, França, que reuniu diferentes pesquisadores que “não compartilhavam uma mesma metodologia nem um mesmo marco referencial, (...) não formavam uma comunidade científica determinada, nem se identificavam com uma mesma tradição ou escola de pesquisa” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 55). Afinal, se nós,

produtores da pesquisa educacional muitas vezes *não nos reconhecemos como "pares"*, o que então nos une dentro deste campo em disputa?

Ainda sobre o *fazer* pesquisa, Sandra Corazza (2002, p. 105) discorre sobre o "tempo em que é preciso descrever os modos como realizamos as práticas de investigação". Segundo a autora, esse *tempo* não é o tempo cronológico, marcado pelo relógio ou por uma linearidade ordenada de causas e consequências. Do contrário, este é um tempo descontínuo, implicado pela criação de necessidades específicas do cotidiano acadêmico e/ou profissional que, em determinado ponto, nos empurra para um questionamento sobre como viemos fazendo nosso movimento de pesquisa. Ao refletir sobre esse processo, a autora destaca o seguinte:

Diria alguém, de dentro de outro discurso, que o difícil é ter que sistematizar, sob uma forma metódica, o que se faz, como se faz, e o que vem nos movimentando para investigar deste jeito e não de outro. Penso que não. Para mim o difícil mesmo, como Foucault escreveu, é sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser; e aqui não se trata disso porque tal dificuldade já vem sendo experimentada no próprio processo de investigação (CORAZZA, 2002, p. 106-107).

É no diálogo com todos esses autores (CHARLOT, 2006; CORAZZA, 2002; HALL, 1997; LATOUR, 2016; MASSCHELEIN & SIMONS, 2014) que vou me movimentando na área da Educação. Em tal movimento, ainda que tateando e me deslocando em meio a grandes desafios, à medida que vou escrevendo essa dissertação, venho percebendo que eu já estou pesquisando *em* Educação. Talvez, eu não fosse uma ex-pesquisadora, mas uma pesquisadora em potencial. Essa potência reside, entre outros aspectos, na liberdade de aprender a produzir uma outra forma de registro, amparada pelo questionamento de Jorge Larrosa (2003) sobre como as políticas de linguagem da academia ditam o que pode e o que não pode na escrita. O autor aposta que o ensaio é um caminho potente porque, entre outros, tem "a sensação de que no mundo acadêmico se está cada vez mais enfadado de ouvir sempre as mesmas coisas ditas no mesmo registro arrogante e monótono, havendo como que uma necessidade de sair desse tédio" (LARROSA, 2003, p. 106).

O exercício de tal liberdade, no entanto, não veio sem dúvidas e questionamentos. Afinal, para além das dificuldades na escrita que me colocaram, em muitos momentos, diante da folha em branco, outro elemento que configura a tal *virada epistemológica* que venho sofrendo é a leitura de textos da área educacional neste "registro arrogante e monótono" que Jorge Larrosa (2003, p. 106) denuncia.

Para além do que, antes, eu julgava uma *verborragia* inerente ao campo, a também já citada falta de “respostas” foi um fator que por vezes me assustou e me causou estranhamento. Contudo, em todo esse percurso formativo desconcertante e instigante, fui levada a pensar se “encontrar-se descontente ou insatisfeito/a, depois de ter lido um texto, não é também um jeito de aproveitá-lo” (CORAZZA, 2002, p. 129).

Por último – mas não por fim –, a perspectiva teórica assumida pelo *Grupo de Estudos em História do Currículo* também me deslocou fortemente na direção da tal *virada epistemológica*, contribuindo sobremaneira no meu amadurecimento no campo. Pude ver desmoronar minha percepção acerca do que Sandra Corazza (2002) chamou de *ferrolhos*: tranquetas de ferro das portas e janelas investigativas, criadas pelas teorias da modernidade como um obstáculo para a criação de *labirintos da pesquisa*<sup>4</sup>. Como desenvolverei a seguir, a *abordagem discursiva* que vem sendo gestada no referido grupo, coletivamente, com vistas a produzir uma História do Currículo do Presente (ver, por exemplo, FERREIRA, 2013 e 2015; FERREIRA & SANTOS, 2017; FERREIRA & MARSICO, 2020), é também efeito dessa *virada epistemológica* na área da Educação e, em especial, no campo do Currículo.

Talvez, então, imersa nesse grupo, eu não seja simplesmente uma pesquisadora em potencial. Afinal, diante dos ferrolhos “que nos habituaram às corridas de cancha reta, onde tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis” (CORAZZA, 2002, p. 109), não posso fazer da pesquisa educacional uma cama de Procusto. Não penso mais ser possível cortar ou esticar para caber. Nem amputar ou estender. Da mesma forma que é pesquisando que se faz a pesquisa, caminhando é que se faz o caminho. E se quero estar nesse labirinto proposto por Sandra Corazza (2002), ao lado do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, não posso simplesmente me ater a encontrar uma saída; mas, como sugere a pesquisadora, por vezes preciso regressar sobre meus próprios passos a fim de descobrir possibilidades outras de seguir em movimento. É nesse movimento que me sinto mais pesquisadora do que nunca!

---

<sup>4</sup> Aqui, tomo de empréstimo os *labirintos da pesquisa* apresentados por Sandra Corazza (2002, p. 107), “por onde já andamos metidas/os, nós, as/os que aceitaram confrontar sua produção no campo da pesquisa educacional com a teorização social pós-estruturalista/pós-modernista”. Para a autora, estes labirintos – sem saída – apresentam-se como uma “significativa metáfora arquitetônica, que possibilita visualizar o território resultante da pororoca entre a prática da pesquisa educacional crítica e as teorizações pós” (CORAZZA, 2002, p. 108, *grifos originais*).

## 1.2 MOVIMENTOS DO GRUPO DE ESTUDOS EM HISTÓRIA DO CURRÍCULO

*Você não está seguro do que diz? Vai novamente mudar, deslocar-se em relação às questões que lhe são colocadas, dizer que as objeções não apontam realmente para o lugar em que você se pronuncia? (...)  
Você já arranja a saída que lhe permitirá, em seu próximo livro, ressurgir em outro lugar e zombar como o faz agora: não, não, eu não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo.*

**Michel Foucault<sup>5</sup>**

Optei por iniciar a exposição dos caminhos teórico-metodológicos por mim trilhados no mestrado pois acho que ela ilustra bem a minha evolução como pesquisadora em Educação. E, ao dizer *evolução*, reafirmo o caráter darwinista de evolução: não é algo linear, mas um processo no qual o meio atua favorecendo características que, em determinadas situações sócio-históricas, acabam por revelarem-se vantajosas e, portanto, ganham evidência. Isso não significa entender que tais características são fixas e imutáveis, à espera de serem *reveladas*; aqui, diferentemente, no diálogo com Reinhart Koselleck (2014), quero acentuar a historicidade dessas características que, ao serem acessadas do presente, colocam em evidência e transformam certas experiências passadas em projetos de futuro.

É do presente, portanto, que construo essa pesquisa. Mais especificamente, ela foi construída no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, coletivo de pesquisa que é parte do Núcleo de Estudos em Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ). Nele – a mais grata surpresa do mestrado –, em encontros semanais, fui percebendo um modo de fazer pesquisa que, diferente da bancada, emerge em intensas trocas teóricas e afetivas. Em tal movimento, fui me aproximando tanto das pesquisas do grupo (MARSICO, 2018; MOREIRA, 2020; PEDRO, 2020; SANTOS, 2017) quanto dos autores de referência destas, com destaque para Michel Foucault (1995, 1999, 2000 e 2003) e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo (Marcia Serra Ferreira; Rosa Maria Bueno Fischer; Thomas Popkewitz). Foi com eles que passei a construir o meu objeto em perspectiva histórica, afastando-me de concepções cronológicas e lineares que “ora investem em sujeitos centrados,

---

<sup>5</sup> FOUCAULT, 2000, p. 20.

autônomos e conscientes, ora enfatizam o determinismo de estruturas sociais mais amplas” (FERREIRA, 2013, p. 82).

Conforme apontado por Marcia Serra Ferreira (2013), as primeiras produções do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, apoiadas na teorização de Ivor Goodson (1995), partiam de uma perspectiva *construcionista*, à medida que entendiam os currículos e as disciplinas – acadêmicas, científicas e escolares – como *construções sócio-históricas* produzidas e disputadas no âmbito de comunidades disciplinares. Foi nesse contexto que emergiram instigantes produções sobre a história das disciplinas escolares Ciências (FERREIRA, 2005 e 2007) e Biologia (FERREIRA & SELLES, 2008; SELLES & FERREIRA, 2005), além de investigações sobre os currículos da formação inicial de professores (FONSECA, 2008; TORRES, 2009), todas centralmente interessadas em como os sujeitos participam da constituição sócio-histórica das tradições curriculares, que são percebidas em meio a mecanismos de *estabilidade* e de *mudança* curricular.

Um dos movimentos de aproximação – e simultaneamente afastamento – que o grupo mobilizou foi com as teorizações do discurso, fazendo isso a partir do diálogo com autores interessados nos processos de significação. Tal acercamento foi tomando mais espaço dentro do grupo, que cada vez mais se deslocava de uma:

(...) visão *construcionista* – na qual o que se deseja é a constituição de uma ‘história de ação dentro de uma teoria de contexto’ (GOODSON, 1995<sup>6</sup>, p. 72) – para uma perspectiva mais *sociocultural*, reconhecendo a centralidade que a cultura vem assumindo na leitura do mundo contemporâneo (FERREIRA, 2013, p. 80, *grifos originais*).

Esta visão *sociocultural* decorre, especialmente, das leituras e diálogos com Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2008, 2010 e 2013), se adensando a partir do estabelecimento de intercâmbios entre o *Grupo de Estudos em História do Currículo* e do grupo desse pesquisador na University of Wisconsin-Madison. Neste movimento, de acordo com Marcia Serra Ferreira & Juliana Marsico (2020), o grupo segue interessado nas relações entre poder e conhecimento, cada vez mais mergulhando na produção de Michel Foucault (1995, 1999, 2000 e 2003) e seus interlocutores do campo, com destaque para Thomas Popkewitz. Ainda assim, buscando produzir objetos de estudo que não rompem, necessariamente, com noções que emergiram em outras matrizes teóricas, de viés crítico, viemos assumindo que essa conversa

---

<sup>6</sup> GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

diversificada abre um leque de possibilidades da análise histórica, dentro e fora da escola, seja pelas políticas, seja pelo próprio discurso pedagógico (JAEHN & FERREIRA, 2012). Posso dizer, no entanto, que temos sido cada vez mais *contagiados*<sup>7</sup> pelos estudos de Thomas Popkewitz, produzindo uma *abordagem discursiva* para historicizar os currículos (FERREIRA & MARSICO, 2020).

Lisete Jaehn & Marcia Serra Ferreira (2012) descrevem alguns elementos dessa guinada em direção à perspectiva *sociocultural* mobilizada por Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2008, 2010 e 2013). Um desses elementos refere-se à assunção de uma noção de poder que não reside na agência humana – valor moderno pautado na razão e racionalidade –, e sim na linguagem, a partir de uma noção de sujeito descentrado, cujas práticas discursivas produzem padrões *socioculturais*. É nesse sentido que o foco das pesquisas do autor em *História do Currículo* não reside mais no sujeito, mas no próprio discurso – não mais se debruçando sobre a estrutura, mas sobre o conteúdo e o contexto onde tais práticas discursivas emergem. Outro elemento que também me interessa nestes estudos refere-se à ruptura com binômios do tipo “bom/ruim”, mesmo quando estamos falando das relações de poder; afinal:

Um aspecto importante a ser destacado sobre essa noção de poder que fundamenta o sentido de história em Popkewitz – seguindo as pistas de Michel Foucault – é que as relações de poder não são “simplesmente *danosas* (negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas e proibitivas); podem ser também *benéficas* (positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas)” (DEACON, 1994<sup>8</sup>, p. 10 *apud* DEACON & PARKER, 2008<sup>9</sup>, p. 102). O poder que, na modernidade, era visível passa a ser exercido de modo disciplinar, invisível e internalizado, através das tecnologias normalizadoras do *self* (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 263, *grifos originais*).

Seria possível traçar um sem-número de biografias para o *Grupo de Estudos em História do Currículo*<sup>10</sup>, seja evidenciando a virada cultural e linguística, seja resumindo cronologicamente as dissertações e teses de seus participantes ou até

<sup>7</sup> Aqui, as autoras tomam emprestado o conceito de *contágio*, mobilizado por Marluce Paraíso (2004) no diálogo com Gilles Deleuze & Felix Guattari (1997), “por meio do qual passamos a multiplicar e a subverter os significados que vieram produzindo as verdades da (e na) área” (FERREIRA & MARSICO, 2020, p. 167) da pesquisa educacional brasileira, especialmente no campo do Currículo.

<sup>8</sup> DEACON, Roger. Discourses of Discipline: Rethinking Critical Pedagogies in South Africa. In: RICHARDS, Michael; THOMAS, Pradip; NAIN, Zaharom (Eds.). **Communication and Development: The Freirean Connection**. Londres: Sage, 1994.

<sup>9</sup> DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 97-110.

<sup>10</sup> Alguns textos anteriores, como já citado, propuseram-se a historicizar o grupo (FERREIRA, 2013; FERREIRA, 2015; FERREIRA & SANTOS, 2017; FERREIRA & MARSICO, 2020).

mesmo classificando os trabalhos em categorias arbitrárias. Aliás, esse tem sido um movimento potente do próprio grupo: o de historicizar o seu próprio modo de produzir conhecimento no campo, em particular na História do Currículo. Buscando contribuir com tal movimento, proponho-me aqui a construir *uma* história biográfica *outra*, evidenciando pontos que considero importantes para a minha pesquisa, a fim de, no diálogo com meus pares mais próximos, apresentar o grupo que eu componho (e que me compõe), ao passo que vão emergindo novos caminhos para que eu siga trilhando. Tal história biográfica *outra* se articula em torno das dissertações e teses mais recentes do grupo que estão centralmente interessadas em evidenciar *regularidades discursivas*, no sentido proposto por Michel Foucault (2000), na construção de seus objetos de pesquisa. Considero esse um marco arbitrário que me parece uma potente via para olhar e analisar um traçado comum entre estas dissertações e teses.

Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2000) não estava interessado em dar respostas e/ou estabelecer metodologias. Entretanto, no vazio de métodos que não empregou, esse autor “lançou toda uma série de noções que parecem estranhas aos conceitos hoje admitidos pelos que descrevem línguas ou mitos, obras literárias ou contos” (FOUCAULT, 2000, p. 225). Ele mobiliza conceitos – e, assim, significa-os – que aqui serão emprestados para *uma* interpretação possível. No que diz respeito às *regularidades discursivas*, uma noção aqui mobilizada, interessa-me entendê-la em meio ao que o filósofo chama de *unidades discursivas* e que, aqui, vou tomá-las como uma *grande família de enunciados*. Ainda assim, aconselhada pelo autor:

Não me apoiarei nelas senão o tempo necessário para me perguntar que unidades formam; com que direito podem reivindicar um domínio que as especifique no espaço e uma continuidade que a individualize no tempo (...). Aceitarei os conjuntos que a história me propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-los legitimamente (FOUCAULT, 2000, p. 30).

Mais do que esmiuçar tais unidades ou tentar encontrar a intenção do sujeito falante, a proposta aqui é assumir a empreitada de uma análise centralmente preocupada em compreender as condições que permitiram que certos discursos, em determinados tempos e contextos, fossem enunciados e não outros. Especificamente, como já explicitado, minha intenção é investigar os discursos que vieram significando a Educação Ambiental produzida, historicamente, no PNI desde a sua criação em 1937 até os dias atuais. Para realizar essa tarefa, apoio-me em Michel Foucault (2000, p. 32) quando este coloca que “a supressão sistemática das unidades inteiramente



aceitas permite, inicialmente, restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento”. Assumo que, com tal perspectiva teórica, posso produzir uma pesquisa que assume a descontinuidade e foge da teleologia, permitindo que os *enunciados* como *acontecimentos* possam ser analisados como emergentes de uma irrupção histórica.

Para Gabriel Pedro (2020, p. 24), “o enunciado nos desafia com a tentação de tentar imobilizá-lo em uma cadeia de significantes invariáveis para, em seguida, apenas escapar pelas frestas”. Em sua tese de doutorado, intitulada *A alquimia das disciplinas escolares em tempos democráticos no Brasil: fabricando sujeitos a partir dos conhecimentos geográficos no ensino fundamental*, o autor objetivou analisar os efeitos na *fabricação* (HACKING, 2007) dos sujeitos escolares a partir da *alquimia* (POPKEWITZ, 2001) dos conhecimentos geográficos, em tempos de democracia, no ensino fundamental. O autor fez uma análise histórica comparativa e descontínua entre dois intervalos históricos diferentes: (1) entre o fim do Estado Novo em 1946 e o Golpe Militar em 1964; (2) a partir da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Nesses dois intervalos, ele investigou os conhecimentos geográficos tanto na disciplina escolar Estudos Sociais quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento curricular atualmente em vigor no Brasil.

Para investigar a organização discursiva da disciplina escolar Estudos Sociais no primeiro período temporal (1946-1964), Gabriel Pedro (2020, p. 64) apostou na construção de uma *grade de inteligibilidade*, a partir da mobilização de três *feixes discursivos* “que, em determinado momento sócio-histórico e a partir de um conjunto de saberes e práticas, torna cognoscível um certo objeto ou conjunto de objetos”. O pesquisador salienta que esta é apenas *uma* das grades possíveis e que:

Este aparato analítico não se trata de um procedimento metodológico a partir do qual se possa operacionalizar uma pesquisa, mas, de outro modo, guarda relações estreitas com a noção de *condições enunciativas*, ou seja, às configurações discursivas e suas interrelações que permitiram que certos enunciados fossem formulados de uma certa maneira ao invés de outras, em um regime de verdade (PEDRO, 2020, p. 64-65, *grifos originais*).

Igualmente interessada nas regularidades discursivas, no sentido proposto por Michel Foucault (2000), a dissertação defendida por Catarina de Cassia Moreira (2020) – nomeada *Mares, currículos e criaturas marítimas: investigando políticas de acesso e permanência de pessoas transgêneras no ensino superior brasileiro* –

analisou o nome social como uma política de currículo, a ocupação de espaços físicos segregados (como banheiros e vestiários), a reserva de vagas para o acesso e as políticas de assistência estudantil voltadas para pessoas trans, em 16 universidades federais nas regiões Norte e Nordeste. A autora fez uma análise de textos legais que versam – e, portanto, *produzem significados* – sobre noções de gênero e sexualidade. Ela também realizou um levantamento de artigos acadêmicos, buscando por “(transgêneros e educação) *or* travesti”, encontrando 55 trabalhos relacionados que ora vinculam pessoas transgêneras à prostituição, ora associam o tema à área da saúde, mais especificamente no atendimento no Sistema Único de Saúde (SUS).

Buscando identificar *regularidades discursivas* na produção acadêmica analisada, Catarina de Cassia Moreira (2020) expõe enunciados que reivindicam a cidadania de pessoas trans, sobretudo no atendimento no SUS, principalmente no que diz respeito ao nome social. Outro ponto citado pela autora é a categorização das identidades, representadas aqui pelos diferentes termos identitários, em um movimento que visa distinguir, por exemplo, pessoas transexuais e travestis. Nessa análise, a autora refere-se à ausência de narrativas transmasculinas como uma regularidade que é constituidora de subjetividades, uma vez que “produz efeitos na constituição dessas identidades e me remete, muitas vezes, à invisibilidade que meninos trans vem sendo socialmente submetidos” (MOREIRA, 2020, p. 55).

Juliana Marsico (2018), também interessada na produção de subjetividades, defendeu a tese de doutorado nomeada *Formação de professores e a constituição de subjetividades: uma abordagem discursiva do currículo na Educação de Jovens e Adultos*. Nela, a autora investigou os processos de significação produtores da *alquimia* (POPKEWITZ, 2001 e 2013) dos currículos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de subjetividades docentes de professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ. Por meio da análise de textos legais normatizadores da modalidade – tanto as produções acadêmicas sobre o tema quanto os documentos (relatórios e diários de prática pedagógica) produzidos por licenciandos do curso investigado em uma experiência de estágio curricular na modalidade –, Marsico (2018, p. 26) esteve interessada em vislumbrar os sentidos de EJA que vêm sendo produzidos historicamente, a partir da análise de *regularidades discursivas*, ou seja, das “regras de verdade [que] são enunciadas para a modalidade”.

Dentre os diversos enunciados irrompidos das superfícies textuais analisadas por Juliana Marsico (2018), algumas *regularidades discursivas* são dignas de nota.

Posso citar: (1) a *necessidade* de uma formação específica e continuada para o docente da modalidade; (2) a idade irregular e a condição de trabalhador como uma percepção sobre o perfil dos estudantes da EJA; (3) o processo de agenciamento de estudante e professor, com um olhar *redentor* para com o primeiro grupo e, portanto, um foco *salvacionista*. Estas *regularidades discursivas* acabam por produzir um certo tipo de sujeito na (e para) a EJA. No caso dos estudantes, os discursos sobre a modalidade significam a *normalidade* e os empurram para a categoria de *outro*, em comparação com o aluno *normal*, do ensino (e em idade) regular, que não trabalha e pode estudar durante o dia. Assim, mesmo que o *normal* não seja explicitamente enunciado, ele é significado na relação com o que é caracterizado como *anormal*, discursivamente. Se para o estudante *normal* o trabalho é uma perspectiva *futura*, “para os jovens e adultos da EJA, diferentemente, o trabalho é *presente*. É parte da relação entre passado e futuro, produzido na tensão entre *espaços de experiência* e *horizontes de expectativa*” (MARSICO, 2018, p. 177, *grifos originais*).

Também a tese de doutorado de André Vitor Fernandes dos Santos (2017), intitulada *Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, se interessa pela noção em questão ao focalizar no Enem como uma prática discursiva que vem significando os conhecimentos e sujeitos do ensino médio. Nela, o autor objetiva investigar as *regularidades discursivas* que vêm significando a *mudança curricular* nesse nível de ensino, bem como as condições sócio-históricas que permitiram a emergência de tais enunciados e não de outros. Para realizar essa tarefa, ele se concentrou em dois momentos históricos: 1998 (instituição do Enem) e 2009 (reestruturação do exame).

Segundo André Vitor Fernandes dos Santos (2017), olhar para um objeto existente há mais de 15 anos no cenário educacional apresenta a seguinte dificuldade: a *evidência familiar* do exame faz com que ele seja visto com certa *naturalidade*, a ponto de internalizarmos a presença do Enem como se ele sempre estivesse estado por aqui. O autor, imerso em um referencial teórico-metodológico preocupado com a produção da pesquisa *no e do presente*, expôs o seguinte questionamento:

Nesse movimento de ‘contornar a evidência familiar’, busco tornar difícil o ‘gesto fácil’ e natural de olhar para o Enem. Quero, assim, no diálogo com esse referencial teórico, formular questionamentos que indaguem: *por que o Enem se tornou essa verdade tão inquestionável?* (SANTOS, 2017, p. 64, *grifos nossos*).

Assim, menos interessado no foco temático ou cronológico do (e sobre) o Enem, o autor se debruçou sobre os documentos levantados na intenção de transformá-los em monumento, para então construir “*um* arquivo de pesquisa, com base em tantos outros já existentes, com o intuito de interrogar sobre essas condições que possibilitaram que falássemos *tantas* e *certas* coisas sobre o Enem” (SANTOS, 2017, p. 65, *grifos originais*). Com tal movimento, ele pôde identificar enunciados sobre o exame que estavam regulando os sentidos tanto da avaliação educacional quanto do próprio ensino médio sobre o que esta etapa deveria assumir e veicular. Além disso, Santos (2017) refletiu sobre como essa *política de avaliação* assumiu uma posição de *política de currículo* por meio de enunciados que constituem regimes de verdade sobre os sentidos de *avaliação* e de *currículo* do ensino médio.

É a partir destes (e com estes) estudos do *Grupo de Estudos em História do Currículo* que, no diálogo com Michel Foucault (2000), conforme explicitado anteriormente, busco resgatar enunciados que constroem possíveis *regularidades discursivas* no meu arquivo de pesquisa e entendê-las em meio às chamadas *unidades discursivas*, sem, portanto, assumi-las como “verdadeiras”, incontestáveis, como discutirei a seguir.

### 1.3 CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

*Se não me sinto à altura de sucedê-lo, sei, em contrapartida, que se essa felicidade nos fosse dada, eu seria, esta tarde, encorajado por sua indulgência. E compreendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar, há pouco. (...) Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde o ouvi e onde ele não mais está para escutar-me.*

**Michel Foucault<sup>11</sup>**

Longe de mim traçar um comparativo meu com a substituição de Jean Hyppolite por Michel Foucault no *Collège de France*. Quero com esta epígrafe resgatar o sentimento que me acomete ao longo desse estudo: essa *dificuldade em começar*, do *medo em tomar a palavra* ao lado do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, sobretudo o de trabalhar e articular conceitos foucaultianos quando o próprio Foucault

---

<sup>11</sup> FOUCAULT, 1999, p. 79.

nunca quis efetivamente *conceituá-los*. Assim, como já exposto, quero assumir aqui *uma* interpretação possível, dentre tantas outras já existentes ou por existir, de algumas ideias mobilizadas pelo filósofo. Esse receio, no entanto, não pode me trair, no sentido de ir de encontro ao próprio referencial teórico-metodológico que estou assumindo aqui: o que está aqui escrito por mim não pode ser *naturalizado*, analisado apenas em sua superfície, descolado das condições sócio-históricas que permitiram que este texto tenha sido escrito desta forma e não de outra(s). Ao contrário, assim como quero olhar para meu objeto de estudo, não posso esquecer que:

O convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de *imersão nesses ditos que se cristalizam* e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema, como numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não-discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, *raros*, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos *regimes de verdade* de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber (FISCHER, 2003, p. 375-376, *grifos nossos*).

Conforme destaca Santos (2017), a articulação dos escritos de Michel Foucault com a área da Educação não se deu de imediato. Afinal, muito embora suas primeiras obras datem do final da década de 1960 e as traduções de seus livros para a língua portuguesa tenham se iniciado ainda nos anos 1970, a emergência e o *contágio* desse autor na pesquisa educacional foram tardios. Além disso, conforme apontado por Santos (2017, p. 62), essa “entrada” do filósofo no campo educacional brasileiro estava menos relacionada às “contribuições que ele já teria feito à reflexão sobre as questões relativas às relações de poder presentes nas instituições escolares ou sobre a constituição dos saberes/conhecimentos e a formação dos regimes de verdade” e mais ligadas às “apropriações dessas teorizações e conceitos realizadas por autores, em sua maioria, anglófonos”.

Assim como o historiador Paul Veyne (1998) afirmou que “Foucault revoluciona a história”, Rosa Maria Bueno Fischer (2003), em direção semelhante, escreveu um artigo cujo título é uma paródia do livro em questão: “Foucault revoluciona a pesquisa em educação?”. A autora – que já havia publicado um artigo sobre a análise do discurso de Foucault na pesquisa educacional (FISCHER, 2001) – sugere que os escritos de Michel Foucault sejam utilizados como fonte potente para que os pesquisadores em Educação possam rever escolhas temáticas, teóricas e

metodológicas em estudos das mais variadas áreas do campo: “as práticas de vigilância na escola, a construção disciplinar dos currículos, as relações de poder na espaço da sala de aula, a produção de sujeitos confidentes” (FISCHER, 2003, p. 372).

É seguindo essa sugestão de Rosa Maria Bueno Fischer (2003), portanto, que, no diálogo com o filósofo, busco construir o objeto e esta pesquisa propriamente dita. Afinal, ainda que ela não esteja sendo realizada na (e para a) escola, ela é uma investigação na área da Educação, uma vez que foca nos significados que a EA veio assumindo, historicamente, em um espaço não formal específico: o PNI. Nela, estou particularmente interessada em fazer uma *análise discursiva*, em busca de *regularidades discursivas*, a partir da análise de documentos que elucidam enunciados de (e sobre) a temática em diferentes tempos e contextos da história do primeiro parque nacional do Brasil. Para tal, busco descrever os enunciados, a partir de *uma* interpretação possível, assumindo com a referida autora que:

Descrever enunciados, em nossos estudos, significa *apreender as coisas ditas como acontecimentos*, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que “faz” com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar (FISCHER, 2003, p. 373, *grifos nossos*).

Quero, como explicitado, no diálogo com Fischer (2003), assumir os *enunciados como acontecimentos*. Estes enunciados – aqui figurados tanto em produções acadêmicas, quanto em textos legais, artigos jornalísticos, relatórios internos, boletins e planos de ação do PNI, entre outras produções do/sobre o Parque – serão considerados *únicos, raros*, no sentido empregado por Foucault (2000). Únicos, pois quero restituir a singularidade destes como acontecimentos; raros, porque há ao redor deles um *vazio*, para além do óbvio e do já-dito. É na suspensão de discursos, muitas vezes cristalizados, que quero analisar o enunciado como acontecimento pontual, mas que, simultaneamente, está sujeito a repetições, conversões, revitalizações. Assumo, junto a Foucault (2000), que o enunciado não é representação e que nem a língua e nem o sentido podem esgotá-lo inteiramente. Os enunciados, então, estão ligados tanto à escrita ou à fala quanto ao registro ou à memória, bem como a enunciados outros que o precedem e o seguem. Desta forma, não quero limitar a análise destes a questões psicológicas (como quem busca a *intenção* do sujeito), mas a outras *relações* possíveis com os próprios enunciados. Em

outras palavras, pretendo olhar a superfície dos textos, não me restringindo à análise de supostas entrelinhas.

Ainda nesse diálogo, quero falar sobre as *unidades discursivas*. Podemos assumir, contingencialmente, que *unidade* é uma *grande família de enunciados*, que podemos facilmente relacionar. No entanto, para assumir uma postura que se esquivava de uma cadeia de relações que levaria a um ponto de origem, Michel Foucault (2000) tem o cuidado de não admitir, *a priori*, qualquer *unidade* como válida. Com isso, o autor encontra um problema a ser contornado: as “relações que podem ser legitimamente descritas entre esses enunciados, deixados em seu agrupamento provisório e visível” (FOUCAULT, 2000, p. 35). Isso porque alguns enunciados – como a medicina ou a gramática – pertencem a *continuidades milenárias*, quase sem origem. Se não podemos desmentir essa relação aparentemente tão forte e coesa entre enunciados que formam tais unidades, me pergunto junto ao filósofo:

O que é, então, a medicina, a gramática, a economia política? Será que não passam de um reagrupamento retrospectivo pelo qual as ciências contemporâneas se iludem sobre seu próprio passado? São formas que se instauraram definitivamente e se desenvolveram soberanamente através do tempo? Encobrem outras unidades? E que espécie de laços reconhecer validamente entre todos esses enunciados que formam, de um modo ao mesmo tempo familiar e insistente, uma massa enigmática? (FOUCAULT, 2000, p. 35-36, *grifos originais*)

O autor apresenta quatro hipóteses para responder tais questionamentos acerca das *unidades* e assume, ao final, que falhou nas quatro. Ao tentar entender o que poderia fundamentar este bloco unitário (a medicina, a gramática, a economia política), Michel Foucault (2000, p. 42-43) se depara com: “séries lacunares e emaranhadas, jogos de diferenças, de desvios, de substituições, de transformações”; “formulações de níveis demasiado diferentes e de funções demasiado heterogêneas para poderem se ligar e se compor em uma figura única e para simular, através do tempo, além das obras individuais, uma espécie de grande texto ininterrupto”; “conceitos que diferem em estrutura e regras de utilização, que se ignoram ou se excluem uns aos outros e que não podem entrar na unidade de uma arquitetura lógica”; “possibilidades estratégicas diversas que permitem a ativação de temas incompatíveis, ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes”.

Diante de tantas problemáticas na assunção de tais *unidades*, o autor aposta, então, no movimento de descrever *dispersões*. Assim, ao invés de se tentar estruturar

um “edifício progressivamente dedutivo”, traçar correlações hierarquizadas, a análise aqui proposta “não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria formas de repartição (...), descreveria *sistemas de dispersão*” (FOUCAULT, 2000, p. 43, *grifos originais*). Michel Foucault (2000) convencionou que, quando for possível descrever tal *sistema de dispersão* entre um certo número de enunciados e que, além disso, for possível definir uma *regularidade* entre tais enunciados, conceitos ou escolhas temáticas, trata-se de uma *formação discursiva*, cujos elementos estão sujeitos a condições chamadas de *regras de formação*. Dito isto:

É preciso pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame (...); é preciso expulsá-las da sombra onde reinam. E ao invés de deixá-las ter valor espontaneamente, aceitar tratar apenas, por questão de cuidado com o método e em primeira instância, de uma população de acontecimentos dispersos. É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares (FOUCAULT, 2000, p. 24).

Nesse quadro teórico, outra preocupação metodológica que é preciso tomar, como também já exposto anteriormente, reside na admissão de uma pesquisa histórica comprometida com a *descontinuidade*, ou seja, na adoção da História do Currículo como uma História do Presente. Uma pesquisa histórica que não está interessada em buscar um ponto de origem secreto e milenar porque, do contrário, “seríamos fatalmente reconduzidos, através da ingenuidade das cronologias, a um ponto indefinidamente recuado, jamais presente em qualquer história; ele mesmo não passaria de seu próprio vazio” (FOUCAULT, 2000, p. 28). Nas palavras de Marcia Serra Ferreira (2013, p. 82), referindo-se ao *Grupo de Estudos em História do Currículo*, “tal perspectiva não abandona a meta de produzir séries que vem informando os estudos históricos”. Para essa autora, diferentemente, a *abordagem discursiva* que vem sendo produzida por esse grupo pretende colocar em suspensão as classificações já existentes, com vistas a desnaturalizá-las para podermos nos ocupar, então, dos sistemas de relações que produzem regularidades.

Em meio a tantas preocupações, lembro o porquê da *dificuldade em começar*, do *medo em tomar a palavra*. E, então, o meu “eu bióloga” emerge, outra vez, não mais para causar pânico e embate epistemológico, mas para compor um arsenal de metáforas que me ajudam a pensar, analisar, descrever e empreender uma pesquisa em Educação. Trago de volta para a conversa Sandra Corazza (2002). Nessa



perspectiva de não ofertar respostas senão mais perguntas, faço coro com a autora quando ela diz: “Se este esforço pareceu insuficiente, é pegar o lápis (ou o teclado) e se fazer cargo de suas próprias coordenadas de pesquisa, para que não permaneçamos como arquipélagos que, embora bem instalados, não se comunicam uns com os outros” (CORAZZA, 2002, p. 129). Neste sentido, penso que de nada adianta criar comunidades insulares isoladas, sem a possibilidade de diálogos entre elas. É preciso entrar na arena, pronta para os possíveis embates teóricos – seja com *outros* presentes, seja com “*eus*” futuros. Não é produtivo se isolar, mas se arremessar nas inter-relações do jogo de diálogos. Assim, se o espaço me permitir “biologar”, quero fugir da biogeografia de ilhas<sup>12</sup> e apostar em corredores ecológicos<sup>13</sup>.

Mas não só os biólogos usam conceitos das Ciências da Natureza para criar metáforas que ilustrem seus pensamentos. O historiador Reinhart Koselleck (2014) vai pegar emprestado da Geologia a ideia dos estratos nas rochas, que se revelam em cortes geológicos. A Estratigrafia é um campo de estudo que analisa essa sobreposição de diferentes camadas sucessivas de rochas – através da sua composição química e mineralógica – para inferir processos e eventos relacionados a cada estrato, com vistas a compreender a história geológica daquele local. O movimento de Koselleck (2014, p. 9), como um “historiador [que] precisa servir-se dessas metáforas retiradas da noção espacial se quiser tratar adequadamente as perguntas sobre diferentes tempos”, traça o seguinte paralelo:

Assim como ocorre no modelo geológico, os “estratos de tempo” também remetem a diversos planos, com durações diferentes e origens distintas, mas que, apesar disso, estão presentes e atuam simultaneamente. Graças aos “estratos de tempo” podemos reunir em um mesmo conceito a contemporaneidade do não contemporâneo, um dos fenômenos históricos mais reveladores. Muitas coisas acontecem

---

<sup>12</sup> De acordo com um dos livros mais notáveis do campo da Ecologia, “A Economia da Natureza” (RICKLEFS, 2010, p. 380), a teoria de equilíbrio de *biogeografia de ilhas* foi desenvolvida na década de 1960 por Robert MacArthur e Edward Wilson e “descreve um estado estacionário dinâmico e resiliente”. De forma resumida, a teoria objetiva identificar e compreender os fatores que afetam a riqueza de espécies em comunidades isoladas em uma ilha, que se mantém em equilíbrio devido a entrada e saída de espécies (migrações e extinções), sendo as migrações mais raras em ilhas mais isoladas das outras ou do continente. A teoria de biogeografia de ilhas vem sendo extensivamente aplicada para estudar o efeito de fragmentação de habitats (divisão de um habitat em porções menores, o que pode comprometer a migração entre os fragmentos, diminuindo o fluxo de espécies) e, assim, embasar a defesa da implementação de corredores ecológicos.

<sup>13</sup> De acordo com a legislação ambiental vigente, *corredores ecológicos* são “porções de ecossistemas naturais ou seminaturais, ligando unidades de conservação, que possibilitam entre elas o fluxo de genes e o movimento da biota, facilitando a dispersão de espécies e a recolonização de áreas degradadas, bem como a manutenção de populações que demandam para sua sobrevivência áreas com extensão maior do que aquela das unidades individuais” (BRASIL, 2000, Art. 2º, inciso XIX). Em outras palavras, conexões entre as “ilhas”/“fragmentos” que permitem o intercâmbio de espécies entre elas/eles.

ao mesmo tempo, emergindo, em diacronia ou em sincronia, de contextos completamente heterogêneos (KOSELLECK, 2014, p. 9).

Em diálogo com esse autor, no deslocamento do *Grupo de Estudos em História do Currículo* para uma *abordagem discursiva*, vale frisar que os sentidos de *tempo* e de *sujeito* foram movimentados. No que diz respeito ao *tempo*, a nova perspectiva do grupo vem se aproximando do entendimento da História do Currículo como História do Presente. Esse é um aspecto fundamental na/da minha pesquisa: entender que a história será aqui analisada no (e do) tempo presente, incutida em uma arena de batalha do que é *real* ou *verdade*. Além disso, assumo que a história não pertence a um sujeito, mas tal qual o deslocamento do sentido de *sujeito* proposto pelo grupo, aposto nas análises de discursos que “estão concentradas nas formas normalizadoras de constituição da realidade, definindo quem ‘pode’ e quem ‘não pode’ dizê-los em determinadas posições, tempos e contextos” (FERREIRA, 2013, p. 83).

Como trazido por Thomas Popkewitz (2010), dizer que *o passado está no presente* é fácil e clichê. No entanto, produzir uma pesquisa histórica comprometida com esta perspectiva teórica não é tão simples. Podemos fazer como Foucault (2003): rir das solenidades de origem. No diálogo com Nietzsche, o filósofo francês questiona esta origem como ponto metafísico, anterior ao próprio mundo e ao próprio tempo e, portanto, lugar da verdade. Ele chama de história “efetiva” aquela que é capaz de reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser, onde o saber não é feito para compreender, mas para cortar. Nesse sentido, “o estudo da história é privar o eu da garantia e da estabilidade da vida, desenraizando bases tradicionais e tornando frágil sua aparente causalidade e o final mudo milenar e obstinado” (POPKEWITZ, 2010, p. 357, *tradução nossa*).

Quero, então, assim como o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no diálogo com Michel Foucault (1995, 1999, 2000 e 2003), Reinhart Koselleck (2014) e curriculistas como Rosa Maria Bueno Fischer (2001 e 2003) e Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2008, 2010 e 2013), assumir a contradição da descontinuidade: torná-la, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa. E, ainda que eu não esteja interessada em, através de um jogo forçado de espelhos e relações, construir uma cronologia que, ao seguir a contramão da cadeia de causalidades encontraria sua cuna primeira, não quero limar a possibilidade da existência de origens, mas suspendê-las e questioná-las, “mostrar que elas não se justificam por si mesmas (...);

definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de alguma forma, não podem mais ser admitidas” (FOUCAULT, 2000, p. 29). Ainda nesta linha, Thomas Popkewitz coloca que, ironicamente, uma história “efetiva”, como um compromisso crítico da atualidade, implica na “suspensão da própria história, tornando visíveis as condições que fazem possíveis os pensamentos e ações do presente” (POPKEWITZ, 2010, p. 356, *tradução nossa*).

Assim, a intenção aqui é investigar nos “estratos do tempo”, em um movimento inspirado nesta escavação *arqueológica*, ou seja, interessada em reconstituir *uma* história possível, a partir da análise de marcas nas camadas do arquivo, das superfícies textuais. É a partir deste arcabouço teórico que pretendo não só *construir* o arquivo da minha pesquisa, mas também *produzi-lo*. Este arquivo, repleto de documentos, me mobiliza a questionar a *veracidade* dos escritos. Não porque eu desconfie de falsificação, mas por agora entender que a *verdade* é também disputada, ainda que atenta aos conselhos de Michel Foucault (2000) quando se refere ao movimento de crítica do *documento*. Afinal, se antes “o documento sempre era tratado como linguagem de uma voz reduzida ao silêncio: seu rastro frágil, mas, por sorte, decifrável” (FOUCAULT, 2000, p. 7), para o autor, a História veio mudando de posição, uma vez que:

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros; ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2000, p. 7).

Neste trabalho, quero, portanto, analisar os documentos não como possíveis da reconstituição única de um passado inerte, mas como tecido com potentes *regularidades discursivas*, relações de poder e supostos consensuais regimes de verdade. Reafirmo minha preocupação em forjar *unidades discursivas* neste movimento. Proponho-me, então, a assumi-las dentro da contingência – tais unidades estão sempre em movimento, tal como exposto por Foucault (2000, p. 40):

Entretanto, talvez fosse descoberta uma unidade discursiva se a buscássemos não na coerência dos conceitos, mas em sua emergência simultânea ou sucessiva, em seu afastamento, na distância que os separa e, eventualmente, em sua incompatibilidade. Não buscaríamos mais, então, uma arquitetura de conceitos suficientemente gerais e abstratos para explicar todos os outros e introduzi-los num mesmo edifício dedutivo; tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão.

Se para Andrade e colaboradores (2018), o arquivo é aquilo que restou de uma experiência irre recuperável, quero contar *uma* história sobre o Parque a partir desses jogos de aparecimentos e dispersões que afloram dos próprios documentos. Para realizar essa tarefa, apoio-me em Michel Foucault (2000) ao transformá-los em monumentos, ciente de que essas fontes são sempre uma montagem, uma composição confeccionada por mim. Além disso, preocupo-me em frisar que é importante entender que, mesmo ao olhar para trás, usamos as lentes da ordem do dia, uma vez que “arquivo faz e desfaz no presente a futuridade do passado” (ANDRADE *et al.*, 2018, p. 38). Minha montagem será composta, portanto, dos seguintes documentos: leis e decretos federais sobre o tema; textos históricos, boletins, relatórios internos e planos de manejo do PNI; plano de Educação Ambiental para o PNI; artigos jornalísticos; livros e dissertações de figuras da instituição.

Diante do exposto, estou disposta a produzir uma pesquisa *em* Educação que, mais do que um movimento de dentro para fora é também um movimento de fora para dentro, já que todo o *processo* tem se constituído uma singular experiência. Isso me leva a pensar que assumir um período de “aprendizado” para um posterior período de pesquisa em si é imbuir a tão rejeitada teleologia mesmo sem a explícita intenção. Assim, quero seguir trilhando caminhos que me trepidam, por entre os labirintos da pesquisa, e produzir esta dissertação ao passo que vou experienciando tais discussões teórico-metodológicas inerentes ao campo. Assumo, por fim, que “é uma espécie de experiência sensível, uma vez que não é, exatamente, o acontecimento que nos transforma, mas a relação com ele: *algo que nos passa* e não simplesmente *passa por nós*” (FERREIRA & MARSICO, 2020, p. 166, *grifos originais*).

## CAPÍTULO 2

### ***Regularidades discursivas sobre Educação Ambiental em produções acadêmicas***

*A nossa luta é ao mesmo tempo social e ecológica, local e planetária, vermelha e verde.*

**ENEBio<sup>14</sup>**

Resgato uma das mais importantes frases que circulam na Entidade Nacional de Estudantes de Biologia porque penso que o modo como aciono a (e participo da) luta política ambientalista também faz parte da minha constituição como educadora ambiental e pesquisadora. Assim, estou fortemente atravessada por discursos militantes sobre a Educação Ambiental que não foram produzidos somente por mim e nem pelas ações historicamente produzidas pelo (e no) PNI, as quais constituem o meu objeto de estudo. É pensando, portanto, naquilo que nos atravessa, a mim e aos agentes educadores do Parque, que opto por investigar, nesse primeiro momento, regularidades discursivas sobre EA em produções acadêmicas.

No presente capítulo, portanto, me debruço sobre dissertações e teses do *Grupo de Estudos em História do Currículo* especificamente interessadas na EA. Assim, apresento as cinco produções do grupo que focam nessa temática e, em um primeiro momento, discuto duas delas, trazendo um ponto comum ao debate: a mobilização de pares binários que, segundo Popkewitz (2001, p. 49), “recompõem as normas sociais em um contínuo de valores de modo a classificar as ações de ensino”.

As outras três dissertações, que apresento brevemente na primeira seção, tratam especificamente sobre a EA na escola, em sua tensão com a premissa da interdisciplinaridade dentro de um espaço eminentemente disciplinar. Assim, em um segundo momento, é com elas que converso mais profundamente, em diálogo com um levantamento bibliográfico interessado em analisar o binômio da *disciplinarização e interdisciplinaridade* em revistas da área de Educação Ambiental. Apesar de

---

<sup>14</sup> Esta frase de autoria desconhecida, axioma da Entidade Nacional de Estudantes de Biologia, foi inspirada nos dizeres de Michael Löwy sobre o seringueiro e ambientalista Chico Mendes: “seu combate era ao mesmo tempo social e ecológico, local e planetário, ‘vermelho’ e ‘verde’” (LÖWY, 2005, p. 13).

produzir uma pesquisa em um espaço não escolar, entendendo a escola como uma grande mobilizadora de discursos sobre EA, produzindo efeitos dentro e fora dela.

## **2.1 O GRUPO DE ESTUDOS EM HISTÓRIA DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Uma vez apresentado o *Grupo de Estudos em História do Currículo* no Capítulo 1, bem como seu histórico e algumas dissertações e teses defendidas mais recentemente, quero agora trazer para o diálogo trabalhos do grupo que discorreram sobre a Educação Ambiental. Dois deles são mais atuais (OLIVEIRA, 2019; SAAD, 2018) e três deles mais antigos (ARARUNA, 2009; OLIVEIRA, 2009; SANTOS, 2010). Isso quer dizer que a base teórico-metodológica difere em algum nível entre esses dois conjuntos, mas ainda assim vejo muita potência no diálogo com todos eles.

Luiza da Costa Saad (2018), em sua dissertação intitulada *‘A Viagem de Chihiro’: notas sobre Currículo, Educação Ambiental e Cultura*, utilizou uma produção cinematográfica para investigar o discurso ambiental produzido neste modal, em meio a *regimes de verdade e efeitos de poder*, fabricando vias de pensamentos sobre sustentabilidade, bem como modos de ser e de estar no mundo. A partir de uma aproximação com os Estudos Culturais, admitindo a centralidade da cultural tal qual apontada por Stuart Hall (1997), a autora analisou os diálogos e conteúdos imagéticos do longa-metragem, de modo a criar cinco categorias que a ajudassem a descrever os enunciados, a saber: *sociedade, trabalho, poder, consumo e meio ambiente*.

Saad (2018, p. 99, *grifos originais*) propõe que os enunciados presentes no filme que versam sobre as categorias apresentadas “participam discursivamente daquilo que vem sendo chamado de *dispositivo da sustentabilidade*<sup>15</sup>, que é constituído por práticas discursivas e não discursivas que operam de modo a produzir sujeitos preocupados com a sustentabilidade do planeta”. Um ponto interessante levantado pela autora é a ausência da dicotomia entre o bem e o mal, tanto na figura dos personagens (por exemplo o *Sem Face*) e lugares (por exemplo a *casa de banhos*

---

<sup>15</sup> Dispositivo da sustentabilidade refere-se “à complexa e polissêmica trama de textos, imagens, *slogans*, projetos pedagógicos, ações empresariais, programas televisivos, artigos científicos, entre tantos outros artefatos ou práticas que se ocupam da construção de uma sociedade sustentável nos tempos atuais” (GUIMARÃES & SAMPAIO, 2014, p. 125-126 *apud* SAAD, 2018).

e a *casa no pântano*) do universo fictício de *A Viagem de Chihiro*, quanto em relação às categorias de *poder e consumo*. Conforme ela explicita:

É importante destacar aqui que, da forma como os sentidos precipitaram para mim, em *A Viagem de Chihiro* não existe uma dicotomização forte entre o bem e o mal. Existem, sim, relações de poder. (...) A casa de banhos não representa o mal nem a casa no pântano o bem. Igualmente, Sem Face também não é a figura do mal, apesar de ter feito uma bagunça na casa de banhos. Ele, tampouco, é a figura do bem. Não há figura do bem, não há figura do mal. Muito menos um grande entrave entre os dois (SAAD, 2018, p. 68).

O rompimento desta dicotomia nos é interessante, do ponto de vista teórico, uma vez que, no diálogo com Thomas Popkewitz (2001), autores como Ferreira, Santos & Terreri (2016) assumem uma constituição mútua de ambos os termos de pares binários, sem assumi-los como “opostos” e/ou “contraditórios”. Assim, tais binômios formam um *sistema de relações*, cuja “significação do primeiro termo alimenta o sentido do segundo e vice-versa, em um movimento que produz a regularidade do discurso” (FERREIRA, SANTOS & TERRERI, 2016, p. 504).

No que diz respeito às *relações de poder*, Saad (2018, p. 66) afirma que “poderia citar inúmeros outros exemplos de formas através das quais todos os habitantes daquela casa de banhos, independente de seu *status* social, exercem poder entre si de modo a regularem-se o tempo todo”. Nesse sentido, apesar de se estabelecer um evidente poder vertical na casa de banhos – personificado na figura de Yubaba, dona do estabelecimento –, outras formas de poder emergem nas relações dos diferentes atores sociais representados no filme. No diálogo com Michel Foucault (1995, p. 242, *grifos originais*), analisar a questão a partir do “como” se exerce o poder “é, então, operar diversos deslocamentos críticos com relação à suposição de um ‘poder’ fundamental. É tomar por objeto de análise *relações de poder* e não um poder”. Assim, em sintonia com Saad (2018), assumo o *poder* não como uma estrutura que é, portanto, fixa e imutável. Diferentemente, entendo que:

As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social. Isto não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro e fundamental, que domina até o menor do elemento da sociedade; mas que há, a partir desta possibilidade de ação sobre a ação dos outros (que é co-extensiva a toda relação social), múltiplas formas de disparidade individual, de objetivos, de determinada aplicação do poder sobre nós mesmos e sobre os outros, de institucionalização mais ou menos setorial ou global, organização mais ou menos refletida, que definem formas diferentes de poder. As formas e os lugares de “governo” dos homens uns pelos outros são múltiplos numa

sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros (FOUCAULT, 1995, p. 247).

Outro trabalho do *Grupo de Estudos em História do Currículo* que também já assume uma abordagem explicitamente *discursiva* é a tese de Cecília Santos de Oliveira (2019), nomeada *Formação de Professores em Ciências Biológicas: significando a Educação Ambiental como inovação curricular*. Nele, a autora buscou investigar os múltiplos discursos de/sobre Educação Ambiental que *regulam* as práticas docentes e legitimam *enunciados* sobre “o que é” e “o que não é” EA no âmbito da formação de professores. Assim, Oliveira (2019, p. 16) também opera com a ideia de binômios (“o que é” e “o que não é”), enunciando tal operação da seguinte forma:

Utilizo tais termos não para expressar uma extrema oposição entre eles, ou para categorizar algum dos lados como ‘bom’ ou ‘ruim’; minha intenção é outra. Baseio-me em Popkewitz (2001)<sup>16</sup> ao compreender que as práticas discursivas produzem pares binários, que são formados em uma espécie de *continuum* no qual um termo determina o outro e, desta maneira, os diferentes pares binários são formados a partir de “um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que o conjunto *cria* o que é *bom* e normal” (POPKEWITZ, 2001, p. 48, *grifos originais*).

Enquanto o trabalho de Luiza da Costa Saad (2018) estava mais diretamente vinculado a um produto cultural que não foi elaborado para o universo educacional, Cecília Santos de Oliveira (2019) investigou a EA nos currículos de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Entendendo a EA como uma *novidade*, a autora buscou compreender como discursos de *inovação* curricular estavam produzindo *regimes de verdade* e *regulando* a formação de professores nestes cursos. Importante ressaltar, do ponto de vista teórico, que ao mobilizar o conceito de *inovação* curricular, a autora não está propondo uma ideia de reforma, de superação do velho e/ou tradicional. Diferentemente, no diálogo com Ferreira (2005) e Santos & Ferreira (2015), ela adota a noção de *inovação* como produzida em meio ao tensionamento do binômio estabilidade/mudança.

Alguns anos antes, Cecília Santos de Oliveira (2009) também esteve interessada em entender as ações curriculares de EA produzidas, contudo, nos espaços escolares. Em sua dissertação, intitulada *Educação Ambiental na escola:*

---

<sup>16</sup> POPKEWITZ, Thomas Stanley. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.



*diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia*, a autora objetivou investigar os processos de inserção da EA na escola, a partir das disciplinas escolares Ciências e Biologia. Traçando um triângulo entre a *disciplina escolar Biologia*, a *disciplina escolar Ciências* e a *Educação Ambiental* no espaço discursivo da escola, a autora analisou tanto a história das referidas disciplinas quanto a produção da EA como um campo de conhecimento científico. Segundo ela, a escola foi escolhida como espaço de investigação pois representa “um sítio privilegiado de inserção e do desenvolvimento da Educação Ambiental, por esta se configurar de forma política, por objetivar uma intervenção social e, finalmente, por possuir objetivos e princípios que apresentam muitas interseções com os objetivos do próprio processo educativo como um todo” (OLIVEIRA, 2009, p. 51).

No mesmo ano e em direção semelhante, Lucimar Bezerra Araruna (2009), em sua dissertação – *Investigando ações de Educação Ambiental no currículo escolar* –, também se debruçou sobre ações curriculares da EA na escola. No entanto, diferente de Cecília Santos de Oliveira (2009), essa autora, que é professora de Geografia, relata que por vezes seus alunos:

(...) interpelavam e questionavam os conteúdos escolares em Geografia, associando-os, em especial, às Ciências Biológicas: “mas, afinal, isso não é assunto relacionado à Biologia”? Fui, então, me dando conta de que o entendimento, a elucidação e as respostas para os problemas ambientais não poderiam ser respondidos por uma única disciplina escolar (ARARUNA, 2009, p. 14).

Embora, como apontado por Oliveira (2009) e Lucimar Bezerra Araruna (2009), as ações de EA na escola estão, na maior parte das vezes, associadas às disciplinas escolares Ciências, Biologia e Geografia, parece haver um discurso hegemônico sobre a *transversalidade* da temática. Segundo Araruna (2009, p. 57):

A noção de que a Educação Ambiental não deve se constituir em uma disciplina escolar é bastante antiga. Já em 1968, a partir de um estudo comparativo realizado pela UNESCO em setenta e nove países e referente ao trabalho desenvolvido pelas escolas em relação ao meio ambiente, chegou-se à conclusão que a Educação Ambiental deveria possuir caráter interdisciplinar.

São diversas as fontes que defendem este caráter eminentemente interdisciplinar: tanto nas conferências que fomentaram os debates na área, como Estocolmo (1972), Tbilisi (1977) e Rio-92 (1992), quanto em textos legais e na produção científica sobre a (e da) EA. No que diz respeito às legislações, a

obrigatoriedade da interdisciplinaridade e/ou transversalidade na abordagem da EA aparece em diversos documentos. Alguns exemplos: (1) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>17</sup>; (2) a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)<sup>18</sup>; (3) o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que regulamenta a PNEA<sup>19</sup>; (4) a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental<sup>20</sup>; (5) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)<sup>21</sup>; (6) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>22</sup>. Em relação à produção acadêmica sobre a interdisciplinaridade da EA, apresentarei e discutirei um levantamento sobre a temática na próxima seção.

Embora a já citada PNEA enuncie que “a educação ambiental *não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino*” (BRASIL, 1999, art. 10 § 1º, *grifos nossos*), algumas instituições encontraram na legislação uma possível brecha para criar em currículos escolares a disciplina específica “Educação Ambiental”, já que não há uma explícita *proibição*. André Vitor Fernandes dos Santos (2010) apresenta um destes casos em sua dissertação intitulada *Investigando a Disciplina Escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo*. O autor buscou compreender a constituição de uma disciplina escolar específica e nomeada EA no município de Armação dos Búzios (RJ), em meio a conflitos, disputas e negociações do processo de disciplinarização da temática. A partir da análise de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, bem como de entrevistas realizadas com diversos atores envolvidos com a criação e/ou implementação da disciplina escolar, o autor propôs um diálogo entre a comunidade epistêmica e a comunidade disciplinar, no sentido proposto por Ivor Goodson (1995 e 1997).

Tanto Cecília Santos de Oliveira (2009) quanto Lucimar Bezerra Araruna (2009) e André Vitor Fernandes dos Santos (2010) estão interessados no debate sobre a disciplinarização e a interdisciplinaridade da EA na escola. Ainda sob a perspectiva que opera com pares binários sem percebê-los em oposição, tal qual Thomas

---

<sup>17</sup> BRASIL, 1997 e 1998.

<sup>18</sup> BRASIL, 1999.

<sup>19</sup> BRASIL, 2002.

<sup>20</sup> BRASIL, 2012a.

<sup>21</sup> BRASIL, 2013.

<sup>22</sup> BRASIL, 2018.

Popkewitz (2001), entendo que essa tensão entre o disciplinar e a interdisciplinaridade é constitutiva dos discursos que compõem e informam o ambiente escolar. Mesmo que minha pesquisa esteja ambientada em um espaço dito *não formal* de ensino, entendo que a escola não só está presente no Parque, como também produz efeitos na produção de sentidos de EA dentro e fora dele. Assim, proponho-me a investigar, dentro da produção acadêmica, o que dizem os pesquisadores que se reconhecem neste recente campo de conhecimento acerca da disciplinarização e da interdisciplinaridade da temática no contexto escolar e nos espaços não formais de ensino. A ideia é perceber como esses discursos, mesmo os enunciados nos (e para os) currículos formais, atravessam aqueles que vieram sendo historicamente produzidos no (e para o) PNI.

## **2.2 INTERDISCIPLINARIDADE E DISCIPLINARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS FORMAIS**

Com o objetivo de investigar, em uma abordagem discursiva, os sentidos de EA produzidos em artigos de revistas da área no que diz respeito à sua relação com a questão da disciplinarização/interdisciplinaridade, no contexto escolar, realizei um levantamento de trabalhos dessa temática, buscando identificar *regularidades discursivas* de/sobre EA. Em análise preliminar deste (TOLEDO-QUIROGA, OLIVEIRA & FERREIRA, 2021), assumimos que esse par binário tem constituído os conhecimentos e sujeitos da EA. Afinal, conforme exposto anteriormente:

Isso [a assunção da inexistência de explicações únicas e contingentes na produção de conhecimentos validados socialmente] nos ajuda a pensar que as diversas produções acadêmicas participam da constituição de sentidos que regulam o modo como pensamos e produzimos as coisas do mundo. É neste contexto que defendemos que os enunciados de *interdisciplinaridade* e *disciplinarização* aqui analisados fazem parte de um processo de regulação social, definindo ‘o que é’ e ‘o que não é’ a Educação Ambiental, assim como ‘deve ser’ (e ‘não deve ser’) o seu ensino na educação formal (TOLEDO-QUIROGA, OLIVEIRA & FERREIRA, 2021, s/p, *grifos originais*).

O levantamento em questão foi realizado nos periódicos cujo termo “Educação Ambiental” constava no título. Pesquisamos naqueles de classificação A1 a B3, segundo os critérios de qualidade apontados pelo sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do quadriênio 2013-2016, na área de avaliação “Educação” e, em seguida, na área de “Ensino”. Ao confrontar esses

resultados, optamos por selecionar apenas nos periódicos qualificados nesse intervalo (A1 a B3) em ambas as áreas. São eles: (1) Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental, editada desde 1996 pela Universidade Federal do Rio Grande; (2) Revista Pesquisa em Educação Ambiental (Revipea), editada desde 2006 pela Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual Paulista e Universidade de São Paulo, que se alternam na edição dos números; (3) Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), editada desde 2004 pela Universidade Federal de São Paulo; (4) Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), editada desde 1999 pela Universidade Federal do Rio Grande.

No indexador próprio do site de cada uma das quatro revistas, buscamos pelo termo “disciplina” (títulos, resumos e/ou palavras-chave), encontrando o seguinte resultado: dezesseis (16) no periódico Ambiente & Educação; vinte (20) na Revipea; quinze (15) na RevBEA; trinta e seis (36) na REMEA. Desses oitenta e sete (87) artigos, após a leitura de seus resumos, filtramos aqueles que, de fato, estavam discutindo sobre a temática da disciplinarização/interdisciplinaridade da EA, bem como, dentre esses, aqueles que tratavam especificamente do contexto escolar ou questionavam este. Assim, ao final, apenas quinze (15) artigos cumpriam tais pré-requisitos de análise, representando 17,24% do total – nenhum da primeira revista, seis (6) da segunda, cinco (5) da terceira e quatro (4) da última (vide Quadro 1). Destes quinze (15) textos, quatro (4) defendem a criação de uma disciplina específica, sete (7) defendem uma EA interdisciplinar especificamente sem uma disciplina própria e os outros quatro (4) não argumentam em favor nem de um extremo e nem do outro.

Na análise aqui realizada, colocamos essas produções em diálogo com outras superfícies discursivas (artigos, dissertações e teses) ligadas à temática da EA. Assim, lançando um primeiro olhar sobre os artigos selecionados, notamos a presença de debates sobre os significantes – em especial a *interdisciplinaridade* –, sem que haja um consenso. Sobre esse debate, Lucimar Bezerra Araruna (2009) expõe haver um uso indiscriminado dos termos *interdisciplinaridade* e *transversalidade*, ambos presentes nas legislações referentes à EA. Ela também afirma que isto pode ser percebido em produções diversas de outros autores da área, o que demonstra tanto uma imprecisão conceitual quanto uma grande polissemia de ambos os termos.

Quadro 1 – Relação de artigos selecionados sobre ‘disciplinarização/interdisciplinaridade’ com título, autor(es) e ano por revista

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO
<b>AMBIENTE &amp; EDUCAÇÃO: REVISTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>		
<b>Total de artigos:</b>		0
<b>REVISTA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>		
Vanessa Ribeiro dos Reis, Girlene Santos de Souza, Viviane Borges Dias	Educação Ambiental no ensino formal: Atuação do professor nas escolas municipais de Cruz Das Almas - BA	2016
Angelica Vier Munhoz, Jane Mazzarino	Cartografias e Currículos-Mapas: Ecologia em Espaços Educativos Não Escolarizados	2015
Everaldo Nunes de Farias Filho, Carmen Roselaine de Oliveira Farias	Discussões entre Professores sobre a Natureza Disciplinar ou Interdisciplinar da Educação Ambiental	2015
Gláucia Cardoso de Souza, Geraldo Milioli	Educação Ambiental Não Formal: uma Análise de sua Importância sob a Ótica de Profissionais de Meio Ambiente Atuantes na Região Carbonífera Catarinense	2014
Luciana Palharini	Conhecimento disciplinar: (im)possibilidades do discurso sobre a problemática ambiental	2007
Teresinha Fróes Burnham	Pesquisa multirreferencial em educação ambiental: bases sócio-culturais-políticoepistemológicas	2006
<b>Total de artigos:</b>		6
<b>REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>		
Emanuel Mateus da Silva	O papel da Educação Ambiental nas ações de combate as mudanças climáticas	2019
Celso de Almeida Ramos, Lorrán Andre Moraes, Leilson Alves dos Santos, Maria de Fátima Veras	Horta escolar: uma alternativa de Educação Ambiental, Alcântara (MA)	2018
Edevaldo Silva, Habyhabanne Maia Oliveira, Alba Luciana Ramos Nascimento	Environmental Education in the teaching of biology in schools of Pombal (PB, Brazil)	2016
Sergio Mattos Fonseca	A Educação Ambiental como disciplina	2016
Bruno Esteves Conde, Andréa Esteves Martins, Amanda Surerus Fonseca	Ferramentas da etnofarmacologia no ambiente escolar: potencial para a Educação Ambiental?	2014
<b>Total de artigos:</b>		5
<b>REVISTA ELETRÔNICA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>		
Ivo Dickmann	Pedagogia da (in)disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no ensino superior	2017
Diego Luiz de Holanda Oliveira, Rafael Freitas de Abreu, Mauro Diego Gobira Guimarães de Assis, Ailton Anibal Maia Ferreira Costa, Bruno Pardinho Ribeiro, Geraldo Tadeu Rezende Silveira	Horta Vertical: um Instrumento de Educação Ambiental na Escola	2014
Kaliane Roberta dos Santos Narcizo	Uma análise sobre a importância da trabalhar Educação Ambiental nas escolas	2009
Andréa Cristina Sousa e Silva	O trabalho com Educação Ambiental em escolas de Ensino Fundamental	2008
<b>Total de artigos:</b>		4

Três (3) dos quinze (15) artigos conceituam explicitamente os termos *interdisciplinaridade* e *transversalidade*. Para Everaldo Nunes de Farias Filho & Carmen Roselaine de Oliveira Farias (2015, p. 12), por exemplo, a interdisciplinaridade é aquela que está no intervalo entre a pluridisciplinaridade – a “justaposição de disciplinas com aproximação de seus campos de conhecimento” – e a transdisciplinaridade – o “rompimento das fronteiras existentes entre as disciplinas”. Teresinha Fróes Burnham (2006), por sua vez, vai buscar diferentes autores, com diferentes concepções. A princípio, toma de empréstimo o conceito de Hilton Japiassu (1976) que, na intenção de estabelecer “precisões terminológicas”, define interdisciplinaridade como a troca entre os especialistas, unidade de conhecimento, negação e/ou superação das fronteiras disciplinares. A autora apresenta, então, um contraponto: para Basarab Nicolescu (1999), embora a interdisciplinaridade extrapole as disciplinas, a pesquisa disciplinar segue como sua finalidade. Já Diego Luiz de Holanda Oliveira e colaboradores (2014) vão conceituar o termo como o encontro dos diversos conhecimentos pertencentes às disciplinas escolares, com a finalidade de trabalhar os temas transversais.

Encontramos, em diversos outros artigos do levantamento, ainda que não explicitamente interessados em conceituar os termos em questão, a interdisciplinaridade sendo significada como o somatório das disciplinas (ou de algumas disciplinas afins). É o que podemos notar nos trechos a seguir:

No desenrolar desta disciplina eletiva [Educação Ambiental na Horta Escolar], o professor de Biologia (coordenador da mesma) também teve o auxílio de mais três professores em algumas aulas, um de Geografia, uma de Biologia e um de Química, que apresentaram a interdisciplinaridade inerente à Educação Ambiental (RAMOS *et al.*, 2018, p. 234).

A partir da implantação do horto, os professores de outras disciplinas como Geografia e Artes, utilizaram o espaço, trabalhando diferentes conteúdos e colocando em prática a interdisciplinaridade com os seus alunos (CONDE, MARTINS & FONSECA, 2014, p. 126).

Buscando entender essa estreita relação entre a EA e a interdisciplinaridade, Everaldo Nunes de Farias Filho & Carmen Roselaine de Oliveira Farias (2015) apontam a década de 1970 como um período comum entre as discussões sobre a interdisciplinaridade e a emergência da Educação Ambiental, relacionando esse aspecto ao Seminário sobre Interdisciplinaridade na cidade de Nice (França) em 1972, mesmo ano da I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente em Estocolmo

(Suécia). O autor e autora também citam a I Conferência sobre Educação Ambiental, em Tbilisi (1977). Em direção semelhante, Lucimar Bezerra Araruna (2009) e Cecília Santos de Oliveira (2009), em dissertações desenvolvidas no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, também buscaram compreender os momentos históricos relacionados à emergência da EA a partir da década de 1960. Nesta década, a temática ambiental já se anuncia como possibilidade de ser contemplada em sistemas educativos, ocasião em que “foram propostas atividades rotuladas como ‘estudo do meio’, relacionando a educação com a vida do aluno, com o seu meio e sua comunidade” (ARARUNA, 2009, p. 47). Cecília Santos de Oliveira (2009) assume que o processo de emergência e consolidação da EA a nível internacional ocorreu a partir de acontecimentos múltiplos. No diálogo com Carlos Frederico Loureiro (2006), a autora expõe que o nome “Educação Ambiental” foi adotado pela primeira vez em um evento educativo da Universidade de Keele (Reino Unido) na referida década.

Ainda sobre a hegemonia da interdisciplinaridade, a maioria dos autores se apoia na legislação para justificar uma EA *interdisciplinar* e *transversal* (DICKMANN, 2017; FARIAS FILHO & FARIAS, 2015; FONSECA, 2016; NARCIZO, 2009; OLIVEIRA *et al.*, 2014; RAMOS *et al.*, 2018; REIS, SOUZA & DIAS, 2016; SILVA, 2008; SILVA, OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2016). No entanto, conforme já exposto, é justamente na legislação que determinados atores encontram “uma espécie de ‘brecha’ para conduzir o trabalho de modo disciplinar, uma vez que não se nota uma proibição explícita a essa ação” (SANTOS, 2010, p. 72). Assim, na contramão do senso comum da área, podemos localizar alguns enunciados que defendem a disciplinarização da temática no âmbito escolar. Contudo, a narrativa da interdisciplinaridade é tão forte que mesmo os artigos do levantamento que defendem a criação de uma disciplina específica, fazem isso pautados na interdisciplinaridade da Educação Ambiental. Observe esses exemplos:

É grande a dificuldade de obter uma visão mais global da realidade, uma vez que geralmente o conhecimento é apresentado para os alunos de forma fragmentada pelas disciplinas que compõem a grade curricular escolar. Entretanto, a formulação do projeto educacional do Centro de Ensino Interdisciplinar – CEI – internalizando a Educação Ambiental como disciplina por meio da discussão, decisão e encaminhamentos conjuntos, com atribuição de responsabilidades pelos corpos docentes e discentes, possibilita superar o fracionamento do saber (FONSECA, 2016, p. 313).

Devido às suas características multidimensionais e interdisciplinares, [a Educação Ambiental] se aproxima e interage com outras dimensões

da educação contemporânea, tais como a educação para os direitos humanos, para a paz, para a saúde, para o desenvolvimento e para a cidadania (RAMOS *et al.*, 2018, p. 232).

Com vistas a investigar a relação da EA com o conhecimento escolar, Luciano Fernandes Silva & Maria Margarida Gomes (2008) analisaram os trabalhos do Grupo de Discussão de Pesquisa (GDP) em *Educação Ambiental no Contexto Escolar* do IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, em 2007. Na ocasião, o autor e a autora também notaram um aparente consenso da comunidade disciplinar em relação à interdisciplinaridade da EA. Ainda assim, de acordo com eles, os estudos produzidos no referido GDP, muitas vezes divergentes, auxiliam a compreensão de que os contextos escolares são espaços socialmente dinâmicos e produtivos, cujo currículo é organizado pelas disciplinas. Assim, em meio à discussão sobre o conhecimento escolar e, conseqüentemente, às disciplinas escolares, os autores afirmam que:

Ao longo da história da escolarização, a organização curricular via disciplinas tem sido amplamente aceita, mas tem também suscitado diversas críticas no que diz respeito à sua incapacidade de dar conta das problemáticas sociais. A partir dessas posições, têm surgido propostas alternativas aos mecanismos disciplinares, apresentando-se ora como novos campos de saberes interdisciplinares, ora como temáticas integradoras dos diferentes campos de saberes disciplinares (SILVA & GOMES, 2008, p. 245-246).

André Vitor Fernandes dos Santos & Marcia Serra Ferreira (2015) também apontam esse hipotético acordo em torno da interdisciplinaridade. Ao investigarem a disciplina escolar “Educação Ambiental” em escolas municipais de Armação dos Búzios (RJ), dentro de um contexto histórico específico, os autores sinalizam que não estão interessados em julgar a pertinência ou não da disciplina escolar. Diferentemente, o autor e a autora consideram “importante olhar para este processo buscando superar uma visão muito comum entre educadores ambientais de que as estruturas disciplinares são necessariamente ‘engessadoras’ e limitantes do exercício de uma Educação Ambiental crítica na escola” (SANTOS & FERREIRA, 2015, p. 155). Neste contexto discursivo, a interdisciplinaridade e a (im)possibilidade de disciplinarização adquirem um “valor de verdade” e revelam uma compreensão ‘engessada’ das realidades educacionais, como sugerem Maria Jacqueline Girão Soares de Lima & Marcia Serra Ferreira (2010, p. 228), uma vez que a interdisciplinaridade acaba sendo entendida como “a única capaz de reunir a perspectiva ambiental à social e criar um efetivo diálogo entre os diferentes saberes”.



De volta aos artigos do levantamento, Luciana Palharini (2007) questiona o *regime de verdade* imposto no campo da EA sobre esta não ser uma disciplina. Ela cita, inclusive, um episódio que ocorreu no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em 2004, quando um educador fez uma fala questionando se não deveriam avaliar a inserção da EA como disciplina no currículo escolar: a recepção por parte dos presentes foi tão negativa que alguns manifestaram-se por meio de vaias. Além disso, a autora expõe a contradição metodológica da legislação e documentos curriculares que, mesmo valorizando a interdisciplinaridade, abrem espaços para o desenvolvimento de ações no interior de disciplinas específicas:

O próprio caderno de atividades do *Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola* (...) indica, até mesmo, as disciplinas que podem trabalhar cada atividade sugerida ao invés de deixá-las em aberto para que cada professor crie a partir dos temas independentemente de sua formação e da disciplina pela qual é responsável (PALHARINI, 2007, p. 40, *grifos originais*).

No diálogo com Rosa Maria Feiteiro Cavalari, Luiz Carlos Santana & Luiz Marcelo de Carvalho (2006), autores que analisaram as concepções tanto de educação quanto de Educação Ambiental nos trabalhos apresentados no I Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), Luciano Fernandes Silva & Maria Margarida Gomes (2008, p. 250) apontam a hegemonia da interdisciplinaridade, que “tanto é vista como um elemento que caracteriza a teoria e a prática corrente na EA quanto é entendida como fruto de uma concepção de meio ambiente” e que “também é apresentada nos textos de pesquisa em EA como um princípio básico para o planejamento e desenvolvimento de propostas de educação ambiental”.

Neste mesmo sistema de pensamento, apesar de a maioria dos autores do levantamento defenderem que a EA deva ser *interdisciplinar* (mesmo quando defendem a criação de uma disciplina específica), há uma circularidade de discursos que apontam diversas dificuldades em concretizar este aspecto. A questão também foi apontada por Lucimar Bezerra Araruna (2009, p. 56) que, no diálogo com diferentes autores, percebe algumas limitações na concretização de práticas não disciplinares, especialmente a partir do segundo segmento do ensino fundamental, “onde cada disciplina escolar dispõe de um professor com formação acadêmica específica”. Além disso, aponta que “o grande desafio da interdisciplinaridade é buscar instrumentos e subsídios que promovam a interação entre as disciplinas e, conseqüentemente,

superar a compartimentalização ainda hoje reinante e embasada na especialização de cada área do conhecimento” (ARARUNA, 2009, p. 61).

Cecilia Santos de Oliveira (2009) também aponta que o pressuposto interdisciplinar da EA representa um grande entrave para a inserção do tema no ambiente escolar. Um dos principais motivos é o fato de que a organização curricular da escola é tradicionalmente disciplinar. O discurso da fragmentação por disciplinas permeia muitos artigos do levantamento (BURNHAM, 2006; FONSECA, 2016; MUNHOZ & MAZZARINO, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2014; PALHARINI, 2007; SILVA, 2008), bem como o do ‘engavetamento’ do conhecimento (DICKMANN, 2017; SILVA, 2008), explicações possíveis apresentadas para “a escola e seus agentes não se enquadrarem em um formato interdisciplinar” (FARIAS FILHO & FARIAS, 2015, p. 18). Nessa circularidade de discursos em torno das dificuldades em ser interdisciplinar, “independente dos discursos de articulação disciplinares, a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle do currículo” (MACEDO & LOPES, 2002, p. 82). No diálogo com estas autoras, André Vitor Fernandes dos Santos (2010) ainda acrescenta que:

Neste sentido, revisito trabalhos de autoras, como Macedo e Lopes (2002)<sup>23</sup> e Lopes (2008)<sup>24</sup>, em que elas alertam para o fato de que determinadas formas de organização curricular, ao se afastarem da organização disciplinar tradicional, acabam resultando na emergência de novas disciplinas escolares (...). Ou seja, mesmo que determinadas temáticas sejam marcadas por um *discurso integrador*, muitas vezes, observamos no ambiente escolar uma *tendência à disciplinarização* de certos conteúdos em razão de esta ser a forma hegemônica de organização do trabalho (SANTOS, 2010, p. 59, *grifos nossos*).

Outra problemática dominante nos textos em relação às dificuldades de efetivar a interdisciplinaridade é a questão da formação inicial e continuada de professores (FARIAS FILHO & FARIAS, 2015; NARCIZO, 2009; REIS, SOUZA & DIAS, 2016; SILVA, 2008; SILVA, OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2016). É o que também aponta Lucimar Bezerra Araruna (2009, p. 67) ao destacar que, “para enfrentar essa questão, Zakrzewski & Sato (2007)<sup>25</sup> apostam em uma sólida formação docente, considerando-

<sup>23</sup> MACEDO, Elizabeth & LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplina e Integração Curricular**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.

<sup>24</sup> LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, n. esp., p. 201-212, out. 2008.

<sup>25</sup> ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi & SATO, Michele. Historiando a dimensão ambiental nos programas escolares gaúchos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2007.

a fundamentalmente necessária para viabilizar coerentemente a Educação Ambiental, seguindo seus princípios”. Nesse cenário, também são levantados os seguintes ‘obstáculos’: as dificuldades por parte dos professores de trabalhar em grupo (SILVA, 2008); a falta de espaço (FARIAS FILHO & FARIAS, 2015), de tempo e de medo da exposição (NARCIZO, 2009; SILVA, 2008) para a realização de um trabalho interdisciplinar. Além disso, Vanessa Ribeiro dos Reis, Girlene Santos de Souza & Viviane Borges Dias (2016) indicam que a EA interdisciplinar não é uma realidade no contexto escolar e Diego Luiz de Holanda Oliveira e colaboradores (2014) denunciam a falsa utilização do termo interdisciplinaridade na organização e execução de trabalhos escolares.

Ainda assim, várias são as defesas da interdisciplinaridade. Entre elas, podemos observar discursos de cunho *utilitarista* (SILVA, 2008), *salvacionista* (SILVA, 2019) ou propostas de soluções metodológicas para que a EA seja de fato interdisciplinar, a exemplo dos *projetos* (FARIAS FILHO e FARIAS, 2015; NARCIZO, 2009; SILVA, 2008) e da criação de uma *horta escolar* (CONDE, MARTINS e FONSECA, 2014; OLIVEIRA *et al.*, 2014; RAMOS *et al.*, 2018), como exemplificado, respectivamente, abaixo:

Enquanto isso, a interdisciplinaridade permite ao aluno perceber que aquele conteúdo realmente *faz parte de seu dia-a-dia*, pois se encontra relacionado a diversos assuntos. É importante e mais fácil reter conhecimento desta forma, estabelecendo ligações entre diversos fatos, ao invés de receber informações isoladas, que parecem ficar “engavetadas” em nosso cérebro, sem fazer nenhuma ligação com outros contextos, que não o escolar (SILVA, 2008, p. 47, *grifos nossos*).

Esse texto leva a concluir que a mudança está no processo educacional, ou seja, os passos para a transformação, para o agir, para o conscientizar-se dos problemas ambientais está em primeiro lugar na escola, (...) uma Educação Ambiental de âmbito interdisciplinar e transdisciplinar, traduzindo a ideia de que é uma temática que perpassa por todas as áreas do conhecimento e vista como um dos elementos mais críticos para que se possa *combater rapidamente a crise ambiental mundial* (SILVA, 2019, p. 391, *grifos nossos*).

Um dos modos de se trabalhar a interdisciplinaridade são os *projetos* de Educação Ambiental, que podem e devem ser desenvolvidos nas escolas a fim de fomentar a criatividade e o raciocínio dos alunos, através de atividades dinâmicas e participativas, unindo teoria à prática (SILVA, 2008, p. 39, *grifos nossos*).

Diante disso, a *construção de uma horta vertical no ambiente escolar* apresenta-se como uma excelente ferramenta geradora de

conhecimento, tornando-se um elemento capaz de desenvolver a interdisciplinaridade envolvendo ciências e a arte, abordando conceitos teóricos e práticos e constituindo uma estratégia para atingir diferentes temas transversais (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 197, *grifos nossos*).

Outro argumento colocado para defender a não-disciplinarização é “a inexistência de um professor capaz de responder pelo conjunto de conhecimentos que compõe a EA” (FARIAS FILHO & FARIAS, 2015, p. 16) e que, “por isso, recomenda-se trabalhar os temas de forma interdisciplinar, superando, assim, as distâncias entre as disciplinas dos cursos de graduação e implantação de projetos para a formação de educadores (as) ambientais” (REIS, SOUZA & DIAS, 2016, p. 63). Curiosamente, essa mesma falta de um profissional com formação específica é também um argumento para a defesa da criação de uma disciplina de EA na escola, como apontam Everaldo Nunes de Farias Filho & Carmen Roselaine de Oliveira Farias (2015). Um contra-argumento apresentado pelos autores é a existência de cursos de pós-graduação *lato sensu* na área, o que evidencia que a disciplinarização já ocorre em certos espaços formativos.

Outros argumentos para a defesa da disciplinarização são: a incredulidade na eficiência dos projetos interdisciplinares, seja por omissão ou resistência dos professores (FARIAS FILHO & FARIAS, 2015); a preocupação com o cumprimento dos conteúdos específicos do currículo de sua própria disciplina (REIS, SOUZA & DIAS, 2016); a falta de importância dada pelas escolas para a temática (SILVA, 2019); a persistência de discursos utilitaristas (RAMOS *et al.*, 2018) e salvacionistas (CONDE, MARTINS & FONSECA, 2014; SILVA, 2019) sobre o tema. Em direção semelhante, André Vitor Fernandes dos Santos (2010), ao entrevistar atores envolvidos na criação da disciplina escolar “Educação Ambiental” no município de Armação dos Búzios (RJ), observou alguns enunciados que justificavam a disciplinarização baseada na negligência da EA como tema transversal. Nas palavras de um de seus entrevistados, “o professor tem duas, três matrículas, tem duas matrículas mais contrato, mais não sei o quê, então o professor acaba não dando conta (...) nem da vida dele, quanto mais da Educação Ambiental e dos temas transversais dos PCN” (SANTOS, 2010, p. 59). Para esse entrevistado, que foi o primeiro coordenador da disciplina escolar “Educação Ambiental” no município de Armação dos Búzios (RJ), a criação da disciplina específica tornaria mais fácil a introdução da EA no espaço formal. Por fim, Lucimar Bezerra Araruna (2009), no

diálogo com o campo do Currículo, estabelece relações entre a garantia de uma carga horária fixa e a percepção da importância do assunto pelos estudantes, percebendo a ocupação de espaço na grade curricular como uma disciplina escolar obrigatória um como aspecto vantajoso da disciplinarização.

Em direção semelhante, ainda que por outros caminhos teóricos, Gláucia Cardoso de Souza & Geraldo Milioli (2014) argumentam em favor da EA disciplinar, tomando por base as falas de seus entrevistados. Na pesquisa, a autora e o autor entrevistaram egressos do curso de Engenharia Ambiental, constatando que a imensa maioria deles trabalha, direta ou indiretamente, com EA. Nesse contexto, a maior parte dos engenheiros entrevistados defende a criação de “uma disciplina obrigatória nas escolas, trabalhada preferencialmente com crianças” (SOUZA & MILIOLI, 2014, p. 95). Ainda assim, conforme exposto por André Vitor dos Santos (2010) e Lucimar Araruna (2009), existe uma carência de defesas explícitas da disciplinarização da EA em documentos curriculares oficiais, não havendo, portanto, um acúmulo que permitisse analisar nem “experiências bem sucedidas de criação desse tipo de componente curricular, (...) [nem] experiências consolidadas de formação inicial específicas na área que disponibilizassem profissionais para atuar nas turmas e instituições nas quais a disciplina escolar foi implementada” (SANTOS, 2010, p. 76). É nesse contexto que, apesar de perceber ‘vantagens’ na disciplinarização, essa autora também enumera as seguintes ‘desvantagens’ da disciplinarização:

(1) a Educação Ambiental não deveria ter vinculação com notas; (2) dependendo da forma como será ministrada, pode-se tornar desagradável e desinteressante aos alunos, transformando-se em mais um conteúdo a ser memorizado pelos alunos; (3) essa nova disciplina escolar exigiria um professor com formação interdisciplinar e holística; (4) a falta de textos adequados e de uma correta orientação metodológica poderia torná-la suscetível de erros em sua concepção maior; (5) o uso da carga horária dessa nova disciplina escolar poderia estar atrelado a subjetividade do professor e a base de sua formação acadêmica; (6) sua criação estaria contrariando os princípios básicos defendidos pela Educação Ambiental (ARARUNA, 2009, p. 62).

No que diz respeito ao primeiro ponto levantado por Araruna (2009, p. 62) – “a Educação Ambiental não deveria ter vinculação com notas” –, um cenário semelhante foi registrado por André Vitor Fernandes dos Santos (2010) ao entrevistar a responsável pelo Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios (RJ). Para essa entrevistada, a EA não estaria disciplinarizada no município, uma vez que, “apesar de possuir tempo e espaço na grade curricular

(...) e de contar com professor específico para o trabalho com a temática, (...) a Educação Ambiental *não estava sendo considerada uma disciplina escolar*, uma vez que não aprovava ou reprovava os alunos” (SANTOS, 2010, p. 68-69, *grifos nossos*). Um aspecto interessante desse debate refere-se à própria polissemia da noção de disciplina/disciplinar – que, no discurso da entrevistada desse autor, está sendo diretamente associada à avaliação escolar –, assim como já destacado com a noção de interdisciplinaridade.

Um efeito dessa polissemia emerge, também, na relação que a EA estabelece, no âmbito escolar, como área afim, sobretudo, das disciplinas escolares Biologia, Ciências e Geografia (FARIAS FILHO & FARIAS, 2015; RAMOS *et al.*, 2018; REIS, SOUZA & DIAS, 2016; SILVA, 2019; SILVA, OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2016). Tal relação pode ser igualmente encontrada no modo como as investigações de Lucimar Bezerra Araruna (2009) e de Cecília Santos de Oliveira (2009) constroem os seus objetos de estudo na relação com as disciplinas escolares. Além disso, ambas dialogam com dados do Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004, os quais demonstram que a maior forma de implantação da EA na escola é por meio da inserção da temática no interior das disciplinas escolares. O MEC também realizou uma pesquisa nacional em 418 escolas, a partir dos dados do Censo Escolar de 2004, com o objetivo de aprofundar a questão. Em tal movimento, foi demonstrado que, “dentre as disciplinas escolares, as que mais realizam inserções de temáticas ambientais em seus conteúdos curriculares são as disciplinas escolares Ciências Naturais e Geografia” (OLIVEIRA, 2009, p. 60).

Outro dado interessante do Censo Escolar de 2004 é que, nele, 94% das escolas declararam desenvolver atividades de EA. Isso representa um aumento significativo desde o Censo de 2001, apenas três anos antes, que revelou que 61,2% das escolas ofertavam a temática. Além disso, em 2004, 92% das escolas anunciaram que as atividades de EA eram realizadas no próprio prédio escolar, corroborando que, nos anos 2000, as escolas vieram “se constituindo em espaços privilegiados para o desenvolvimento de ações dessa natureza” (ARARUNA, 2009, p. 22). De volta aos artigos do levantamento, observamos tanto a valorização da escola como espaço favorecido para a EA (OLIVEIRA *et al.*, 2014) quanto a defesa dos espaços não escolarizados (MUNHOZ & MAZZARINO, 2015). Sobre este último, trago um apontamento feito por Oliveira (2009, p. 66-67, *grifos nossos*):

Outro destaque que me permito realizar refere-se à quantidade de produções sobre Educação Ambiental realizadas nos espaços escolares frente aos demais trabalhos sobre o tema realizados em outros espaços. Afinal, a Educação Ambiental vem sendo desenvolvida em diversos espaços educativos, e esse desenvolvimento se reflete nas produções aqui analisadas. Assim, evidencio um grande número de trabalhos realizados em espaços não-formais de ensino, tais como o desenvolvimento de *atividades em diferentes Unidades de Conservação*, além da presença de pesquisas sobre a percepção ambiental de diversas comunidades e de relatos sobre cursos de formação de educadores ambientais.

Em meio a esta tensão entre a defesa da interdisciplinaridade e a organização disciplinar, há ainda autores que apontam caminhos diversos – nem defendem a interdisciplinaridade *per se*, nem a criação de uma disciplina específica. Entre esses discursos, encontramos soluções propostas para colapsar o currículo disciplinar: a multirreferencialidade (BURNHAM, 2006), a pedagogia da (in)disciplina ambiental (DICKMANN, 2017) e a “desdisciplinarização” (PALHARINI, 2007). No diálogo com Thomas Popkewitz (1997, 2001, 2008, 2010 e 2013), percebemos todos esses discursos em meio a um sistema de pensamento no qual a interdisciplinaridade, para existir, necessita do seu *outro*, a disciplina. Isso significa entender que, nesse par binário, a disciplinarização não se opõe à interdisciplinaridade, mas é parte de um modo de pensar que é produtor de regras que organizam o mundo, a escola, o conhecimento e quem nós somos.

### **2.3 ESPAÇO NÃO FORMAL: LÁ A INTERDISCIPLINARIDADE É POSSÍVEL?**

Uma vez analisados os enunciados sobre a disciplinarização e a interdisciplinaridade no ambiente escolar – entendendo que este é um importante espaço de construção dos currículos, o que inclui a EA e reverbera para fora dele –, dispus-me a realizar novo levantamento, desta vez focado nos espaços não formais de ensino. Para isso, o critério de escolha das seguintes revistas foi o mesmo já descrito na seção anterior: Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental; Revista Pesquisa em Educação Ambiental; Revista Brasileira de Educação Ambiental; Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Desta vez, no entanto, busquei nos indexadores próprios de cada revista pelo termo “*espaço não formal*”, entre aspas, a fim de encontrar todos os artigos cuja expressão exata constasse no título, resumo e/ou palavras-chave. Encontrei, ao todo, apenas nove (9) resultados:

quatro (4) na primeira revista, nenhum na segunda, quatro (4) na terceira e um (1) na última. Destes nove, cinco (5) deles apresentam enunciados relativos à questão da interdisciplinaridade e, portanto, foram selecionados para a composição do arquivo de pesquisa (vide Quadro 2).

Quadro 2 – Relação de artigos selecionados sobre ‘espaços não formais’ com título, autor(es) e ano por revista

AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO
<b>AMBIENTE &amp; EDUCAÇÃO: REVISTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>		
Benjamin Carvalho Teixeira Pinto, Geysa da Silva Camilo	Atividade prática de educação ambiental em espaço não formal: aspectos da bacia hidrográfica como tema gerador	2020
Aleson da Silva Fonseca, Adriana de Souza Santos	Um olhar sobre o potencial pedagógico da Serra do Torreão, João Câmara/RN	2017
<b>Total de artigos:</b>		2
<b>REVISTA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>		
<b>Total de artigos:</b>		0
<b>REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>		
Hadassa Marques Santana Carmo, Ana Odália Vieira Sena, Alexsandro Santos da Silva	Formação artística: um espaço não formal para discutir Educação Ambiental e cidadania em Teixeira de Freitas (BA)	2021
Kerlen Alana Santa Ana Santos, Rodrigo de Cássio da Silva	Educação Ambiental em espaços não formais: relato de experiência no Parque das Aves (Foz do Iguaçu, PR, Brasil)	2021
<b>Total de artigos:</b>		2
<b>REVISTA ELETRÔNICA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>		
Bruna Thamires Antunes Martins, Catarina Teixeira, Fabrício Furtado de Sousa	Centro de Educação Ambiental: um espaço não formal de Educação Ambiental na visão de professores das escolas estaduais de Itaúna – MG	2017
<b>Total de artigos:</b>		1

O primeiro aspecto que chama a atenção, após a leitura dos cinco artigos, é que todos eles defendem fortemente a interdisciplinaridade e/ou transversalidade da EA, revelando que tal *regularidade discursiva* encontrada no levantamento de artigos sobre a temática na escola também se faz presente aqui. Encontramos, ainda, enunciados *salvacionistas*, nos quais a EA é parte do processo de resolução das problemáticas ambientais globais. Para Benjamin Pinto & Geysa Camilo (2020, p. 538), por exemplo, a EA “aflora como um caminho para reverter esse quadro global dos problemas socioambientais com base em sua proposta interdisciplinar e transdisciplinar que discute as relações entre homem e natureza”. Em direção semelhante, Aleson Fonseca & Adriana Santos (2017, p. 229) afirmam que “o caráter transdisciplinar da EA auxilia os processos educacionais, uma vez que pode levar o



sujeito crítico a refletir sobre sua realidade local, promovendo a mudança dessa realidade”. Os autores ainda refletem que:

A Educação Ambiental (EA) pode ser considerada como um processo transformador e conscientizador, que visa intervir de forma direta nos hábitos e atitudes dos cidadãos, a qual surge como um dos princípios da educação do século XXI, promovendo em âmbito escolar uma reflexão direta para a geração de uma nova postura crítica e participativa para conservação e proteção do meio ambiente, configurando-se como uma medida interdisciplinar (FONSECA & SANTOS, 2017, p. 228).

Outros enunciados semelhantes aos encontrados no levantamento anterior emergem aqui também. Hadassa Carmo, Ana Sena & Alexsandro da Silva (2021, p. 107), por exemplo, indicam que a EA deve ser debatida em todos os espaços de conhecimento; no entanto, “um conhecimento que vá mais além da segmentação e hierarquização dos saberes”. Bruna Martins, Catarina Teixeira & Fabrício de Sousa (2017) também apontam a necessidade do diálogo entre diferentes campos de conhecimento, como, por exemplo, os campos históricos, políticos, econômico e sociais, para além dos conhecimentos biológicos ou geográficos que, segundo esses autores, é uma tendência entre os educadores ambientais. Para eles, “a falta da interdisciplinaridade também dificulta o ensino de uma educação ambiental crítica” (MARTINS, TEXEIRA & SOUSA, 2017, p. 330). Outros autores, como Aleson Fonseca & Adriana Santos (2017), entendem ainda que uma EA efetiva, ou seja, capaz de cumprir seus princípios, deve ser interdisciplinar. Observe o trecho abaixo:

Enfatiza-se, portanto a necessidade de intervenção junto ao corpo docente e a comunidade escolar, na elaboração de atividades interdisciplinares relacionadas ao eixo transversal meio ambiente. Isso é de fundamental importância para atingir a sensibilização, que é um dos princípios da Educação Ambiental (FONSECA & SANTOS, 2017, p. 242).

No excerto acima também podemos observar uma referência ao meio ambiente como um *eixo transversal*, o que dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, segundo os autores, “ênfatizam a EA como sendo um eixo transversal, ou seja, *deve ser abordado de forma interdisciplinar*, de modo a garantir a compreensão do mundo, permitindo que os estudantes tenham competências necessárias para o exercício da cidadania” (FONSECA & SANTOS, 2017, p. 229, *grifos nossos*). Assim, outra *regularidade discursiva* observada anteriormente e que se repete neste segundo levantamento é o apoio da legislação para uma defesa

hegemônica da interdisciplinaridade *inerente* à Educação Ambiental. Martins, Teixeira & Sousa (2017, p. 321) também resgatam os PCN que, segundo eles, “propõem a execução deste ensino de modo transversal, onde todos os professores, em suas respectivas disciplinas, devem trabalhar essa temática”, ainda de acordo com os autores, “devido à relevância e a necessidade de se trabalhar o tema Educação Ambiental na formação dos cidadãos”. Benjamin Pinto & Geysa Camilo (2020, p. 538) citam que “outra lei que converge para uma abordagem socioambiental de maneira interdisciplinar são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicada em 2013”. Já Hadassa Carmo, Ana Sena & Aleksandro da Silva (2021) trazem para o debate outro texto legal, desta vez específico da EA, como podemos observar no trecho abaixo:

A Política Nacional e Educação Ambiental compreende a importância do ensino e das práticas da EA, que ultrapassem o espaço escolar, indo ao encontro da sociedade como um todo. Neste sentido, reconhecemos o valor desta lei que correlaciona à necessidade de aprender Educação Ambiental em todos os espaços de aprendizagem seja ele formal ou não formal (CARMO, SENA & SILVA, 2021, p. 110).

Bruna Martins, Catarina Teixeira & Fabrício de Sousa (2017, p. 322) apontam ainda que “a escola não é a única responsável pela EA, sendo necessária uma ação que envolva outros autores sociais e instituições, estendendo o ensino da Educação Ambiental aos espaços não formais de educação”. A *necessidade* da saída do ambiente escolar também aparece na maioria dos artigos, onde a *interdisciplinaridade* da EA não é alcançada na escola e/ou só é possível em espaços não formais de ensino. Observe os excertos de diferentes artigos:

Há grande *necessidade de abordar educação ambiental em espaços que vão além da sala de aula*, pois o nosso ambiente precisa de mudanças e transformações que resultem em algo concreto, portanto, são de extrema relevância a revisão de atitudes humanas, conscientização, sensibilização e compreensão sobre os recursos naturais e um maior comprometimento. (...) A educação, entre outros setores, pode ajudar a construir essa sociedade, no entanto, esta é realmente uma *tarefa grande demais para ficar só no âmbito escolar* (SANTOS & SILVA, 2021, p. 154-155, *grifos nossos*).

Uma estratégia utilizada para trabalhar a EA é levar os estudantes para ambientes naturais, como áreas de proteção ambiental, ambientes considerados como espaços não formais de ensino. Uma vez que *romper os muros da escola, possibilita que alunos e professores explorem os diversos ambientes de sua comunidade* (FONSECA & SANTOS, 2017, p. 229, *grifos nossos*).

Essa falta de compreensão da transversalidade e interdisciplinaridade da EA, principalmente quanto a sua implementação faz com que a *abordagem interdisciplinar não seja valorizada no contexto escolar* e que os projetos interdisciplinares sejam pouco realizados (MARTINS, TEXEIRA & SOUSA, 2017, p. 327, *grifos nossos*).

Os diferentes autores também apontam para *dificuldades em se efetivar a EA na escola*, outra *regularidade discursiva* similar ao primeiro levantamento. A (im)possibilidade do estabelecimento da interdisciplinaridade está relacionada, de acordo com Bruna Martins, Catarina Teixeira & Fabrício de Sousa (2017, p. 328), à “falta de tempo, interesse ou preparo dos docentes que ignoram a intervenção de outras disciplinas no fato que estão trabalhando com os alunos”. Estes autores entrevistaram professores das escolas estaduais do município de Itaúna (MG) sobre as potencialidades dos espaços não formais na EA. Os principais obstáculos para o trabalho com a EA na escola que são levantados por esses professores relacionam-se à ausência de interdisciplinaridade e de espaço no ambiente escolar, ao currículo escolar e a grande quantidade de conteúdos, à resistência por parte de professores de disciplinas que não sejam Ciências/Biologia ou Geografia, além da falta de tempo e de capacitação dos docentes. Assim, outro enunciado comum e que constitui uma *regularidade discursiva*, versando sobre a impossibilidade em se alcançar uma Educação Ambiental *crítica e interdisciplinar*, é a responsabilização da formação de professores, bem como da formação continuada. Em direção semelhante, Fonseca & Santos (2017, p. 229) afirmam que “existe um desafio para a EA ser aplicada nas instituições de ensino, uma vez que sua efetivação depende da participação coletiva, o que promoveria uma mudança na condição social dentro do ambiente escolar”.

Dentro deste contexto, os espaços não formais ganham ainda mais visibilidade como possibilidade de se efetivar tanto a interdisciplinaridade – entendida como uma característica intrínseca à EA – quanto a própria EA. Ao citar, por exemplo, a falta de *espaço* na escola para desenvolver atividades sobre a temática, Bruna Martins, Catarina Teixeira & Fabrício de Sousa (2017, p. 327) afirmam que tal obstáculo sustenta “a ideia dos espaços não formais de educação como aliado das escolas ao se trabalhar a temática ambiental, suprimindo essa carência ao oferecer um espaço alternativo de trabalho com os alunos”. Para Benjamin Pinto & Geysa Camilo (2020, p. 552), os espaços não formais, além de ampliarem as possibilidades tanto de interdisciplinaridade quanto de contextualização, “possibilitam a prática e a vivência

de experiências que não podem ser vividas no âmbito escolar”. Kerlen Santos & Rodrigo da Silva (2021) convergem com esses autores quando afirmam que:

Com relação aos espaços de educação não formal, existem alguns aspectos que os tornam fundamentais para a promoção desta proposta educacional. Isto porque o caráter de não formalidade dessas instituições permite uma maior liberdade na seleção e organização de conteúdos e metodologias, o que amplia as possibilidades da interdisciplinaridade e contextualização (SANTOS & SILVA, 2021, p. 155).

Estes dois autores também afirmam que “o papel da Educação Ambiental nos espaços de educação não formal é levar uma visão de mundo inovadora, onde as ações sejam educativas e ao mesmo tempo atrativas às pessoas” (SANTOS & SILVA, 2021, p. 161). Bruna Martins, Catarina Teixeira & Fabrício de Sousa (2017) defendem, ainda, que os espaços não formais de ensino, sobretudo em decorrência do contato com a natureza, proporcionam uma “maior aprendizagem”. Além disso, “podem ir além das possibilidades da educação formal, pois nele se faz uso do tempo e de espaço mais apropriado, sendo que os temas transversais poderiam ser melhores contemplados nesses espaços” (MARTINS, TEXEIRA & SOUSA, 2017, p. 331). Já segundo Hadassa Carmo, Ana Sena & Alexsandro da Silva (2021, p. 111), os espaços não formais de ensino são capazes de “rompe[r] com a hierarquização dos conteúdos e dissolve[r] os currículos existentes da educação formal” e permitem “o enriquecimento do significado de ensinar e aprender, por meio da integração de diversas áreas do saber” (CARMO, SENA & SILVA, 2021, p. 115).

Tanto na análise dos 15 textos do primeiro levantamento quanto dos 5 textos do segundo, podemos perceber uma circularidade de enunciados que vêm significando a EA em produções acadêmicas, produzindo *regularidades discursivas* que a produzem tanto na escola quanto fora dela. Talvez possamos afirmar que a principal delas é a hegemonia da *interdisciplinaridade* como único caminho possível para a EA, onde mesmo as experiências disciplinares são pensadas a partir de discursos interdisciplinares. Conforme apontam Santos & Ferreira (2015), as propostas de mudança nos currículos figuram uma disputa frente àqueles que defendem certas tradições, de modo com que mudança e estabilidade não são antagônicas: elas caminham juntas. A análise de ambos os levantamentos também expressa que, para além do embate aparentemente dicotômico, muitas são as dificuldades de se efetivar uma prática interdisciplinar: a formação de professores,

ausência de formação continuada, currículo escolar, estrutura disciplinar, falta de tempo e espaço. No entanto, pouco se problematiza o sentido da interdisciplinaridade para além da denotação. O resultado disso são os discursos apriorísticos que, conforme Maria Jacqueline Girão Soares de Lima & Marcia Serra Ferreira (2010) discutem, acabam por limitar os atores sociais da EA e a transformação social tão desejada pela área.

Além do cânone da interdisciplinaridade, cuja defesa muitas vezes está apoiada na legislação, outra *regularidade discursiva* encontrada no primeiro levantamento e aprofundada no segundo é o entendimento de que o pressuposto interdisciplinar da EA é um obstáculo para inseri-la na escola. Nesse sentido, a escola é apontada como um local onde a interdisciplinaridade não é uma realidade, uma vez que a fragmentação por disciplinas, o ‘engavetamento’ do conhecimento e a hierarquização dos saberes impedem a sua efetivação. Assim, enuncia-se que a matriz disciplinar da escola opera como um instrumento de organização e poder do currículo escolar, criando um entrave para o desenvolvimento de uma EA interdisciplinar e, portanto, efetiva e crítica. O segundo levantamento desabrocha ainda outra importante *regularidade discursiva*: a premissa de que os espaços não formais de ensino seriam os únicos capazes de empreender essa EA interdisciplinar, efetiva e crítica. De acordo com os artigos analisados, estes espaços não escolares são mais atrativos, proporcionam uma “maior aprendizagem”, contemplam mais fortemente os temas transversais, são capazes de romper a hierarquização dos conteúdos, de dissolver os currículos e de integrar diversas áreas do saber.

Em meio aos enunciados que constituem as *regularidades discursivas* aqui apresentadas, entendo que esta atmosfera de discursos de (e sobre a) EA, seja na escola ou nos espaços não formais, também informam as ações sobre o tema nas Unidades de Conservação, como os Parques Nacionais. Neste contexto, ao olharmos para a EA, Oliveira (2009, p. 104) aponta-a como “uma área de pesquisa recente e constituindo um campo de saber ‘mestiço’, no qual se cruzam, se interpelam e se hibridizam conhecimentos, conceitos e métodos ordinários de campos disciplinares múltiplos”. Assim, temos “um estímulo para olharmos com maior atenção para a emergência da Educação Ambiental como uma área da pesquisa científica” (SANTOS, 2010, p. 83). Para Loureiro (2012), a EA hoje é um campo consolidado, cujas abordagens foram se diversificando ao longo do tempo, e que foi capaz de estabelecer “diálogos com saberes, ciências, práticas educativas, econômicas e

políticas, perpassando, enfim, múltiplos espaços e discussões” (TOLEDO-QUIROGA, OLIVEIRA & FERREIRA, 2021, s/p).

Ainda que não se constitua como pertencente a uma *continuidade milenária* – como a medicina ou a gramática, conforme exposto no Capítulo 1 –, a “Educação Ambiental” vem sendo cada vez mais anunciada como uma área consolidada, cujos enunciados constituem uma *grande família*, que podemos facilmente relacionar. Em outras palavras, há evidentes “relações que podem ser legitimamente descritas entre esses enunciados, deixados em seu grupamento provisório e visível” (FOUCAULT, 2000, p. 35). Assim, de acordo com a preocupação teórica já apresentada, no diálogo com Michel Foucault (2000) e Marcia Serra Ferreira (2013), quero suspender as supostas *unidades* existentes e desnaturalizá-las, para então poder me ocupar dos sistemas de relações que produzem essas *regularidades discursivas*.

Se a Educação Ambiental é uma área de conhecimento científico consolidada e, conforme exposto neste capítulo, há diversos enunciados que emergem em meio a um *sistema de dispersão*, tal qual defendido por Foucault (2000), quero assumir a EA não como uma *unidade do discurso* – cujo agrupamento forjado, a partir de um edifício progressivamente dedutivo, constrói correlações hierarquizadas –, mas como uma *formação discursiva*, submetida a *regras de formação*: “condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva” (FOUCAULT, 2000, p. 43). É com tal assunção que, no próximo capítulo, passo a analisar os significados que a EA veio assumindo, historicamente, no PNI, a partir da própria história do Parque e dos discursos que este veio produzindo acerca da relação da espécie humana com a natureza, do *público* projetado e da relação do próprio com as instituições escolares.

## CAPÍTULO 3

### *Uma nova história para um velho Parque*

*Nascentes efêmeras  
Em clareiras súbitas  
Entre as luzes tardas  
Do imenso crepúsculo.*

*Negros megalitos  
Em doce decúbito  
Sob o peso frágil  
Da pálida abóbada.*

*Calmos, subjacente  
O vale infinito  
A estender-se múltiplo*

*Inventando espaços  
Dilatando a angústia  
Criando o silêncio....*

**Vinicius de Moraes<sup>26</sup>**

Antes de mais nada, é preciso situar a leitora ou o leitor no tempo e no espaço. Mesmo com receio de transformar esse primeiro momento em uma “história da introdução”, sinto que preciso falar brevemente sobre o local de estudo, antes de expor a empiria deste capítulo. Embora eu já tenha falado brevemente da minha relação com o Parque Nacional do Itatiaia (PNI) na Introdução desta dissertação, focarei agora em falar da Unidade de Conservação (UC) em si. Para isso, inicio explicitando o que é uma Unidade de Conservação da natureza, segundo a legislação:

Espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção (BRASIL, 2000, Art. 2º, inciso I).

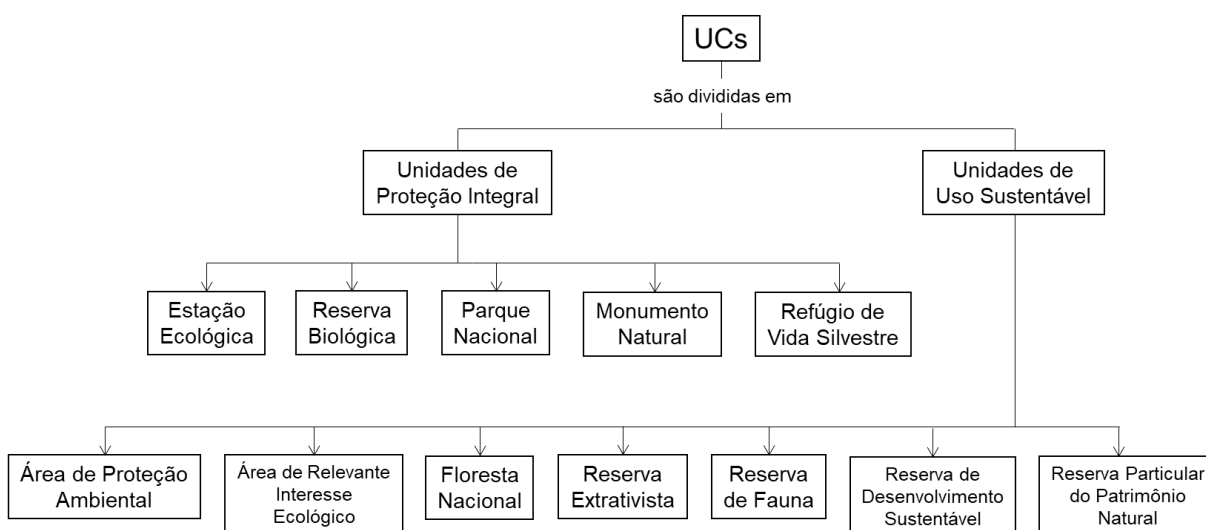
Para entendermos as especificidades desta UC específica, creio ser também importante uma explicação um pouco mais profunda. As Unidades de Conservação são ainda divididas em dois grandes grupos: as Unidades de Proteção Integral e as

---

<sup>26</sup> Poema intitulado “Pôr-do-sol em Itatiaia”, escrito pelo autor em 1940, no interior do Parque Nacional do Itatiaia, grande local de inspiração para sua obra. Em 2020, André Whately produziu o curta documental “Vinicius de Moraes em Itatiaia”, disponível no YouTube, através do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=WmdKGrUh9kc>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Unidades de Uso Sustentável. Como o próprio nome sugere, as UCs de *Proteção Integral* são aquelas cujo objetivo principal é a preservação da natureza e onde é “admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais” (BRASIL, 2000, Art. 7º, § 1º). Dentro deste grupo, encontra-se a categoria *Parque Nacional* (PARNA). Para melhor entendimento, vide Figura 1.

Figura 1 – Esquema representando a divisão de categorias das Unidades de Conservação



Fonte: TOLEDO-QUIROGA, 2019.

Apresento tal esquema para, também junto à Lei nº 9.985/00 (BRASIL, 2000), sublinhar o objetivo principal dos Parques Nacionais como Unidades de Conservação de *Proteção Integral*:

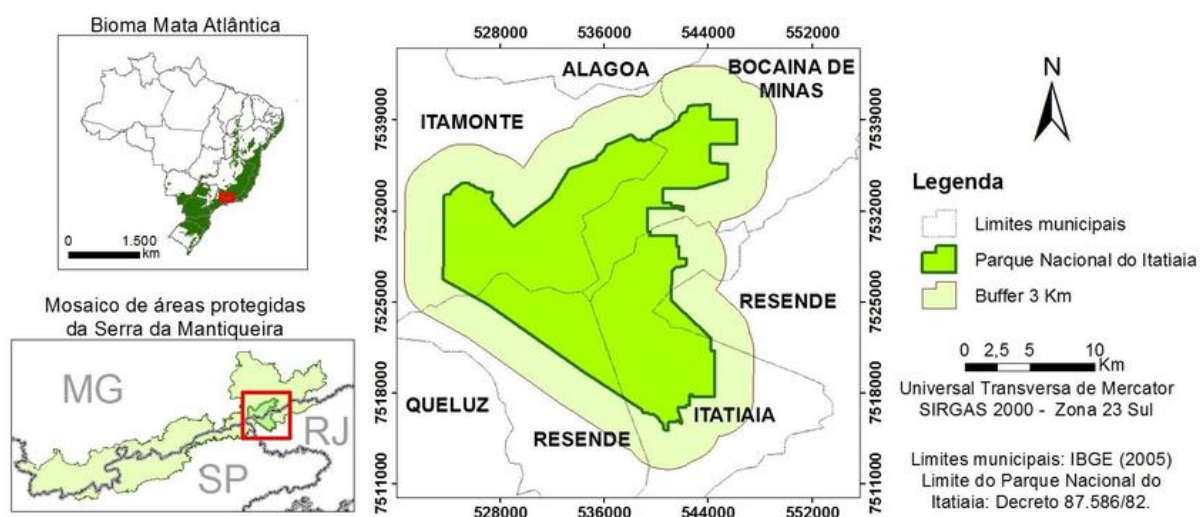
A preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o *desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental*, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico (BRASIL, 2000, Art. 11, *grifos nossos*).

Assim, uma vez que a EA é um dos *objetivos básicos* de Parques Nacionais no Brasil, interessa-me investigar os sentidos sobre a temática que vieram sendo produzidos pelo PNI, ao longo de seus mais de 80 anos, mesmo quando a EA ainda não era assim nomeada e mesmo muitos anos antes da instituição da referida lei. Vale ressaltar que o PARNA é a única categoria de Unidade de Conservação cuja visitação e uso público não só é permitido, mas faz parte do seu objetivo central.



O PNI foi o primeiro Parque Nacional do país, fundado em 1937 pelo então Presidente da República Getúlio Vargas (BRASIL, 1937). Hoje, o Parque abrange os municípios de Bocaina de Minas e Itamonte, no Estado de Minas Gerais (MG), e os municípios de Itatiaia e Resende, no Estado do Rio de Janeiro (RJ), localizando-se ainda próximo ao limite com o Estado de São Paulo (SP). Ele está inserido no Bioma Mata Atlântica, na Serra da Mantiqueira (BARRETO *et al.*, 2014). A Figura 2 ilustra a sua localização geográfica.

Figura 2 – Localização e limites do Parque Nacional do Itatiaia



Fonte: COLARES *et al.*, 2015.

Segundo dados do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), que é responsável pela administração das UCs federais, em 2019, o PNI recebeu 127.432 visitantes, sendo a 20ª Unidade de Conservação federal mais visitada do país dentre as 137 monitoradas. Entre os Parques Nacionais, o PNI foi o 13º mais visitado neste mesmo ano (BREVES *et al.*, 2020). Assim, além de pioneiro na categoria, o PNI foi se constituindo como ‘modelo’ de visitação e, conseqüentemente, de realização de ações de EA a nível nacional, constituindo-se em um importante espaço não formal de ensino.

Dito isto, neste capítulo me proponho a analisar um arquivo da pesquisa composto pelos seguintes documentos/monumentos de/sobre o PNI e a EA nele produzida: (a) legislações diretamente relacionadas ao PNI (Decreto de criação) ou à questão ambiental (Códigos Florestais de 1934 e 1965; Portaria do ICMBio; Lei do SNUC); (b) Planos de Manejo do PNI (1982 e 2014); (c) Boletins de Pesquisa do PNI;

(d) Livro “Parque Nacional do Itatiaia” (1955), escrito pelo então chefe do Parque Wanderbilt Duarte de Barros; (e) Plano de EA para o PNI (1989); (f) Relatórios internos; (g) Revista eletrônica “ICMBio em Foco”; (h) Dissertação da criadora e Coordenadora do Núcleo de Educação Ambiental do PNI (2014); (i) Artigos de jornais e revistas, sobretudo da época da criação do Parque, com vistas a compreender quais enunciados circulavam na sociedades nos determinados momentos sócio-históricos.

Assim, em uma primeira seção, proponho-me a identificar *regularidades discursivas* que enunciam a relação da espécie humana com a natureza. Na seção seguinte, foco no *público* almejado, projetado e, conseqüentemente, *fabricado* pelo Parque, ao operar tanto com documentos/monumentos interessados explicitamente em traçar um perfil do visitante, quanto com enunciados que, ainda que não evidenciem tal intenção, também produzem os sujeitos da visita discursivamente. Por fim, na terceira e última seção, articulo as noções de ensino e educação circulantes nos documentos/monumentos, mesmo antes da emergência do termo “Educação Ambiental” para depois, em um segundo momento, lançar um olhar atento para a relação entre a EA produzida no PNI, um espaço não formal de ensino, e a instituição escolar, espaço de organização eminentemente disciplinar.

### 3.1 ENUNCIADOS SOBRE A RELAÇÃO SER HUMANO-NATUREZA

Parece-me conveniente começar a contar a história de um Parque Nacional a partir de seu primeiro dia: 14 de junho de 1937, data de sua criação. No entanto, admitir um começo é admitir uma origem e este é um caminho que não quero assumir, como expus anteriormente. Assim, saliento que o referido dia não é, na realidade, nem o começo e nem a mágica instituição do primeiro Parque Nacional do Brasil. Diversos acontecimentos anteriores participaram da emergência de enunciados que permitiram a criação formal do PNI.

Um fato que talvez valha a pena elucidar é que, antes do tal dia, a região em questão fazia parte do que foi denominado Estação Biológica de Itatiaia, sob a responsabilidade do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ). Este fato é citado no próprio Decreto de criação do PNI, e se apresenta como uma justificativa para a eleição daquele local para o primeiro PARNA brasileiro. Observe o excerto do preâmbulo do Decreto nº 1.713/37:

Considerando que, por essas circunstâncias, a região em que está localizada a referida Estação Biológica, deve ser transformada em Parque Nacional, para que possa ficar *perpétuamente conservada no seu aspecto primitivo* e atender às necessidades de ordem científicas decorrentes das ditas circunstâncias

(...)

Considerando que, além das suas finalidades de *carater científico*, é preciso atender também às de *ordem turística*, que se apresentam em condições de fazer do Parque um centro de atração para viajantes, assim nacionais como estrangeiros;

Considerando que, por se tratar de terras do patrimonio nacional, onde existem benfeitorias e pessoal técnico especializado, que integram a atual Estação Biológica de Itatiaia, dependência do Jardim Botânico, a localização na dita Estação de um Parque Nacional poderá ser realizada com *grande economia para os cofres da União e iniciais vantagens* para as realizações científicas e turísticas a serem encetadas;

Considerando que, ouvido o *Conselho Florestal Federal* sobre a conveniência da localização na Estação Biológica de Itatiaia de um Parque Nacional, foi o mesmo de parecer favorável à iniciativa do Governo nesse sentido;

Considerando que essa localização importa ao mesmo tempo, em *proteção á natureza, auxílio às ciências naturais, incremento das correntes turísticas e reserva*, para as gerações vindouras, das florestas existentes, ou sejam todos os objetivos, reunidos simultâneamente, que justificam a criação de Parques Nacionais (BRASIL, 1937, *grifos nossos*).

Tal conjunto de justificativas para a criação de Parques Nacionais, em especial o próprio PNI, apresentam discursos de ordem conservacionista, científica, turística e econômica. Destaco aqui os enunciados que significam a relação ser humano-natureza neste contexto. Quando o texto legal fala sobre uma área natural que deve ficar “perpetuamente conservada no seu aspecto primitivo”, ou seja, sem a interferência humana, ele desloca a humanidade do que é entendido por natureza. Assim, a natureza se apresenta como parte de um *cenário*, dotada de *beleza* e, portanto, havendo a *necessidade de conservação* para apreciação humana. Tal ideia é prontamente associada ao *turismo*, via de contemplação da natureza capaz de movimentar a economia, fortemente incentivado à época por artigos de jornais. É o que podemos ver no seguinte trecho do jornal *Correio Paulistano* (SP), um ano antes da criação do PNI, na matéria intitulada “O Brasil deveria ser, por excellencia, o paiz do turismo”:

Sendo o Brasil, indubitavelmente, uma das poucas terras que por todos os títulos deveriam ser os principaes pontos de attracção de turistas, não se comprehende com facilidade porque ainda é tão restricto o numero dos que aqui aportam.

Difficilmente se encontrará um paiz que, como o nosso, accumule tamanha copia de bellezas naturaes (...)  
 Algumas localidades das serras fluminenses nada deixam a desejar em beleza a certos pontos de renome que ha em Minas, como o Itatiaia, o Pico de Itacolomy e as Agulhas Negras (RIGO, 1936, p. 6).

Os documentos indicam que o movimento pró-criação de Parques Nacionais já se anunciava e enunciava anos antes. Desde o século XIX, é possível localizar iniciativas de defesa deste tipo de área protegida no país, a exemplo de outros PARNAs internacionais, como o Parque Nacional de Yellowstone, criado em 1872 nos Estados Unidos da América (EUA). Conforme apontado por Edgard Roquette-Pinto (1933), na Revista Nacional de Educação:

Foi André Rebouças, que para Joaquim Nabuco, era o espirito mais culto do Brasil no seu tempo, quem perguntou a 2 de abril de 1876: “Não terá tambem um dia o Brasil o seu *Parque Nacional?*” (...)  
 O projeto de Rebouças nunca foi realizado. Mas os estudiosos das nossas coisas não têm desanimado. Ha alguns anos o Museu Paulista conseguiu um pequeno parque florestal no alto de Cubatão e o Jardim Botânico do Rio possui a sua estação biologica do Itatiaia. Nenhum dos dois pode ser chamado *Parque Nacional*. Mas ambos representam boas sementes da mesma idéa (ROQUETTE-PINTO, 1933, p. 54, *grifos originais*).

O autor ainda finaliza seu artigo reforçando suas críticas quanto à ausência de PARNAs no Brasil, mesmo que este tópico tenha sido levantado tantos anos antes pelo engenheiro André Rebouças. Afinal, para ele, “de 1876 a 1933 havia tempo de se haver feito algo... A interrogação de Rebouças continua. Ha, porém, uma diferença. Em 76 era uma voz, a primeira, já em 1933 é um côro que brada pela urgencia de não continuaremos os brasilianos a ser homens que ‘fazem ou alargam desertos...’” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p. 56). Neste contexto, a enfim criação do PNI foi aclamada pela mídia. A cerimônia de inauguração do Parque foi capa do jornal A Noite (RJ) e o movimento foi associado à ideia de *progresso*. O artigo faz ainda referência a outros países, que chamou de “civilizados” – como os EUA e a Argentina – e que já possuíam em seus territórios parques nacionais:

Todos os paizes civilisados, que se preocupam com a propaganda turística, como agora o Brasil, se interessam pela criação de parques idênticos, com paisagens originaes, bons climas, facilidade de acesso para que, nacionaes e estrangeiros, tenham, sempre, passeios agradáveis e acessíveis logares de repouso.  
 Os Estados Unidos já encheram o seu territorio de parques publicos como o de Itatiaya, onde, anualmente, milhares de visitantes armam as suas barracas de descanso. Também a Argentina inaugurava

recentemente o seu grande parque proximo ao Salto de Iguassu (INAUGURADO..., 1937, p. 1).

Também o Jornal do Commercio (RJ) publicou um artigo de opinião em 1938 e que, ao tratar do tema “Parques Nacionais”, fez alusão às iniciativas de países “mais adiantados” como os EUA, a Argentina e o Japão, relacionando a *urgência* da expansão do turismo com a movimentação da economia. Nele, o turismo é enunciado como o “grande animador das boas iniciativas e compensará, de sobra, os sacrificios de realizá-las. Estão disso convencidas as nações mais adiantadas que fazem desse ramo das actividades humanas uma das bases de sua economia” (A. V., 1938, p. 4).

Ainda em direção a uma perspectiva romântica da natureza, trago para a discussão, no que diz respeito à legislação ambiental, trechos do Código Florestal de 1934, vigente à época (BRASIL, 1934). Nele, as áreas naturais em questão são chamadas de “florestas” e eram classificadas em: protetoras; remanescentes; modelo; de rendimento. Os parques nacionais (ainda que não existissem na época da publicação do Decreto) pertenciam às declaradas “florestas remanescentes”. Esta categoria e as “florestas protetoras” eram consideradas de “*conservação perene*”, sendo, portanto, inalienáveis. No texto legal, é possível perceber em alguns artigos a visão da natureza como um ente *intocável*, de formação *primitiva*, *merecedora* de se tornar um monumento, onde mesmo as estradas deveriam adaptarem-se de forma a não modificar o desenho natural da paisagem:

Art. 9º Os parques nacionaes, estaduaes ou municipaes, constituem monumentos publicos naturaes, que perpetuam em sua composição floristica primitiva, trechos do paiz, que, por circumstancias peculiares, o merecem.

§ 1º É rigorosamente prohibido o exercicio de qualquer especie de actividade contra a flora e a fauna dos parques.

§ 2º Os caminhos de acesso aos parques obedecerão a disposições technicas, de fórmula que, tanto quanto possivel, se não altere o aspecto natural da paisagem (BRASIL, 1934).

Assim, os enunciados de conservação e de proteção à natureza demonstram uma preocupação muito mais relacionada à beleza cênica das paisagens naturais do que com a preservação dos ecossistemas. Além disso, as “florestas” eram sinônimo de *tranquilidade* e saúde, em contraposição à cidade, que era associada tanto ao *progresso* e à *civilização* quanto à toxicidade da vida urbana, rodeada de preocupações. O escritor e jornalista Geysa Boscoli (1937, p. 12), em seu artigo

“Progresso, toxico da mocidade...” no jornal Gazeta de Noticias (RJ), compara o PNI ao “Paraíso, onde moraram Adão e Eva”. Observe um trecho do referido artigo:

Compreende-se logo que o Sr. Donatti [hoteleiro, proprietário do então “Repouso Itatiaya”] se alegra mais pelo prazer de fazer bem á humanidade, restituindo-lhe, com o ar e a *vida* do seu “repouso”, a *saude perdida ou abalada no dinamismo das cidades*, do que com o novo ramo de commercio a que se dedicou. E o seu olhar não pôde esconder a profunda pena que lhe inspiramos nós todos que, no *materialismo da vida das grandes cidades*, vamos nos consumindo, consumindo, sem que nos apercebamos de que o nosso fim está cada vez mais próximo...

Dez ou quinze dias respirando este *ar puro que não existe onde ha progresso*, o repouso forçado pela falta de distrações ou divertimentos outros que não sejam os imponentes espectaculos offerecidos pela Natureza, a alimentação sadia e, principalmente, a *tranquilidade de espirito*, estes, são os maiores balsamos para uma completa desintoxicação do organismo (BOSCOLI, 1937, p. 12, *grifos nossos*).

É no seio deste afastamento dos seres humanos (civilização, progresso, materialismo) e da natureza (vida, saúde, tranquilidade) que trago outro enunciado percebido neste arquivo. Contudo, é preciso abrir um pequeno parêntese. Voltando um pouco mais no tempo, antes mesmo da colonização da região do Itatiaia e do atual município de Resende (RJ), estas terras eram habitadas por indígenas da etnia Puri. Enio Sebastião Cardoso de Oliveira (2011) vem se debruçando sobre o estudo destas populações, bem como se seu “desaparecimento” dos documentos é muito mais um movimento de apagamento promovido pelas autoridades nos documentos oficiais do que a extinção em si dos Puris, chamados de “índios brabos”<sup>27</sup>. Assim, ao analisar diversas fontes da época, o autor aponta também para um movimento de genocídio dos indígenas promovido não só pelos colonos, mas pelo próprio Estado, a partir do século XVIII, tanto com o uso da força física, quanto com o uso de roupas contaminadas com varíola, deixadas em áreas onde passavam os Puris. Além disso, o autor constatou também “práticas do Estado em não mais citar os índios nos documentos oficiais, dados como extintos ou misturados com a população local” (OLIVEIRA, 2011, p. 61). Dito isto, volto para os documentos da década de 1930 que vínhamos analisando. De volta ao Código Florestal de 1934 no entanto, podemos observar que este não esconde as populações indígenas; nele, o movimento é outro, é de animalizá-las, excluindo-lhes a humanidade:

---

<sup>27</sup> De acordo com Enio Oliveira (2011), no diálogo com Márcia Malheiros (2008), “índio brabo” referia-se ao indígena não subordinado e que, portanto, necessitava de uma *intervenção civilizadora da sociedade civil*.

Art. 4º Serão consideradas florestas protectoras as que, por sua localização, servirem conjuncta ou separadamente para qualquer dos fins seguintes:

(...)

g) asilar especimens raros de fauna indigena (BRASIL, 1934).

Ainda na década de 1930, no mesmo artigo de opinião publicado no *Jornal do Commercio* (RJ) anteriormente citado, a população indígena é deslocada da condição animal, sendo citada como uma terceira “espécie”, para além da fauna e da flora. Podemos notar no trecho abaixo que, ao exemplificar os malefícios do “desaparecimento” de tais espécies, a beleza das flores e animais, bem como o sabor de sua carne, ganham mais destaque e importância do que o extermínio da “espécie indígena”, enunciada aqui como parte integrante da natureza e em contraposição à “espécie humana”:

E o maleficio resultante do desaparecimento das especies indigenas, vegetaes e animaes – o que fatalmente se dará – pela caça impiedosa ás lindas orchideas e bromelias, aos passaros canóros e de rica plumagem e aos animaes de carne saborosa que a cada passo vemos nos mostruarios dos floristas, das modistas ou nas bancas dos mercados?! A esse mal não poderemos, mais, dar remedio (A. V., 1938, p. 4).

Outro aspecto interessante de se observar é que tanto o Código Florestal de 1934 quanto sua reformulação mais de 30 anos depois (BRASIL, 1965) estavam submetidos ao Ministério da Agricultura, o que já enuncia uma perspectiva política da natureza como fonte de alimentos e matéria-prima para a produção de bens de consumo. O Ministério do Meio Ambiente só foi criado na década de 1980. O Código Florestal de 1965 só foi inteiramente revogado em 2012 (BRASIL, 2012b), mas seus artigos que tratavam de áreas protegidas, como os Parques Nacionais, foram revogados antes, por meio da Lei nº 9.985/00 (BRASIL, 2000). Esta última, vigente até os dias atuais, instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) e estabeleceu critérios e normas para a criação, implantação e gestão das Unidades de Conservação. Aqui, já temos tanto o Ministério do Meio Ambiente (MMA) como órgão central, responsável pela coordenação do SNUC, como o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), criado pela Lei Federal nº 6.938/81 (BRASIL, 1981), como órgão consultivo e deliberativo. Já os órgãos executores, além dos órgãos estaduais e municipais quando é o caso, são o ICMBio – adicionado pela Lei nº 11.516/07 (BRASIL, 2007), quando foi criado – e o Instituto

Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em caráter supletivo.

Embora esta complexa rede de gestão do SNUC demonstre um avanço significativo de iniciativas da governança pública, visivelmente mais preocupadas com o meio ambiente, encontramos *regularidades discursivas* por meio de enunciados *conservacionistas* e que também *distanciam o ser humano da natureza*, quando, por exemplo, definem o que é proteção integral: “manutenção dos *ecossistemas livres de alterações causadas por interferência humana*, admitido apenas o uso indireto dos seus atributos naturais” (BRASIL, 2000, Art. 2º, inciso VI, *grifos nossos*). Ao considerar *naturais* as áreas que não sofreram *interferência humana*, o texto legal reafirma o par binário humanidade/natureza, como se fossem polos opostos. A natureza é ainda romantizada, especialmente quando *intocada pela espécie humana*, como podemos observar em um dos objetivos do SNUC: “proteger paisagens naturais e pouco alteradas de notável beleza cênica” (BRASIL, 2000, Art. 4º, inciso VI). Outro enunciado que emerge fortemente nesta lei é o da *sustentabilidade*.

Ao olharmos para documentos oficiais específicos do PNI, como o seu primeiro Plano de Manejo (1982), também observamos a ênfase desse afastamento humano-natureza quando, por exemplo, ele assim descreve os objetivos de manejo: “proporcionar oportunidades para a recreação e turismo em meio-ambiente natural ou *seminatural*” (RAMOS *et al.*, 1982, p. 77, *grifos nossos*). A mesma percepção também aparece na descrição da chamada *Zona Intangível*:

É aquela onde a primitividade da natureza permanece intacta, não se tolerando quaisquer alterações humanas, representando o mais alto grau de preservação. Funciona como matriz de repovoamento de outras zonas onde já são permitidas atividades humanas regulamentadas. Esta zona é dedicada a proteção integral de ecossistemas, dos recursos genéticos e ao monitoramento ambiental. O objetivo básico do manejo é a preservação garantindo a evolução natural (RAMOS *et al.*, 1982, p. 83).

Ainda segundo esta fonte, a preocupação *conservacionista* só surgiu anos depois da criação do Parque e que, para seus autores, foi mobilizada por fatores estéticos. Observe o seguinte trecho:

Quando da criação do Parque Nacional do Itatiaia, o critério de maior relevância considerado foi, indubitavelmente, a excêntrica beleza de suas variadas paisagens.  
Já em 1946, outros fatores teriam sido considerados, preocupando aos técnicos responsáveis pela política conservacionista, que elaboraram um decreto que declarava protetora as matas que cobriam



extensa região, em torno do Parque Nacional do Itatiaia (RAMOS *et al.*, 1982, p. 78).

Em 2014, o PNI lançou a revisão de seu Plano de Manejo. Nele, a década de 1940 também é enunciada como um tempo de preocupação *conservacionista*: “No ano de 1946, o governo federal criou uma Floresta Protetora da União ao longo de alguns limites do PNI, ao que parece, para funcionar como uma zona de transição entre as terras de particulares e a área protegida pelo parque” (BARRETO *et al.*, 2014, p. 3-4). Nesta época, o PNI era administrado pelo engenheiro agrônomo Wanderbilt Duarte de Barros, que foi chefe do Parque de 1943 a 1957 e considerado um homem “muito à frente do seu tempo. E dos tempos que vieram depois” (CORRÊA, 2003, p. 59). Seus quase quatorze anos de gestão foram marcados pelo incentivo à pesquisa, ao turismo, à cultura e, sobretudo, pela conservação da natureza. Wanderbilt “é considerado um dos ‘pioneiros’ do conservacionismo brasileiro e foi um dos fundadores e presidente da Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN)” (BRANDÃO, 2017, p. 1). Segundo o Plano de Manejo de 2014:

Wanderbilt ultrapassou os limites do PNI, foi uma das figuras mais importantes para a conservação da natureza no Brasil. (...) Perambulava pelo PNI inteiro, conhecia a fauna, a flora, as trilhas e a geografia. Fez, estimulou e divulgou a pesquisa científica – com esse objetivo criou o Boletim do Parque Nacional do Itatiaia, no início dos anos 1950. Ainda hoje, sua gestão é considerada como exemplar (BARRETO *et al.*, 2014, p. 3-67).

Nos anos de 1950, Wanderbilt Duarte de Barros criou o Museu da Flora e Fauna no interior do PNI e que hoje é nomeado Centro de Visitantes e leva o seu nome. Além disso, ele publicou em 1955 o livro *Parque Nacional do Itatiaia* (BARROS, 1955). Nele, Wanderbilt afirma que o Parque Nacional é uma “fonte substancial de estudos de ciências naturais, de interpretação física, química, biológica, topográfica, climática, – em síntese, *ecológica* – para expô-la aos interessados e criar no povo a base da empresa grandiosa, que é a conservação” (BARROS, 1955, p. 54, *grifos nossos*). Ao utilizar o significante “ecológica”, o engenheiro agrônomo traduz uma preocupação não focada somente na *beleza cênica* da natureza, mas nas suas relações e equilíbrio dos ecossistemas. Wanderbilt parece também ter impulsionado a noção de *cultura* e de *sociedade* em sua relação com o que viria a ser nomeado EA quando enuncia os Parques Nacionais como centros de cultura. Para ele, o Parque Nacional:

É uma instituição existente em quase todos os países e que reflete, maduramente, o apreço pelo *incentivo à cultura*, pois oferecem os

governos por ela, aos seus povos, um centro de descanso e de *identificação com a natureza*. Os Parques Nacionais antecipam, na sua organização, a amplitude de um *movimento social*, que a evolução de costumes, de necessidade humana e de princípios, vem inculcando na ordem estatal vigente (BARROS, 1955, p. 5-6, *grifos nossos*).

Outro ponto no trecho anterior e que vale mencionar é a assunção dos PARNAs como locais de *identificação com a natureza*. Identificar-se significa reconhecer-se como semelhante. Em suas palavras, os Parques Nacionais “nos permitem *viver a Natureza*” (BARROS, 1955, p. 8, *grifos nossos*). Assim, o discurso de Wanderbilt, na contramão dos demais documentos apresentados nos diferentes tempos históricos, potencialmente rompe a dicotomia ser humano-natureza ao significar a espécie humana como *parte da natureza* e, portanto, também *natural*. O então Chefe do PNI resgata o pensamento do escritor austríaco Stefan Zweig, aproximando ainda mais o ser humano da natureza, admitindo-o como integrante desta. Observe o trecho abaixo, retirado da Apresentação de seu livro sobre o PNI:

Imprescindível é que, aos quatro Parques Nacionais existentes, ajunte o poder federal sábias providências formando mais e mais uma rede de similares institutos brasileiros, que se ponham na trilha do Parque Nacional do Itatiaia, pois sentimos todos que, aqui como ali, o homem deve aceitar êste preceito de Stefan Zweig – “*transformar-se e permanecer natural no meio da edificante Natureza*” (BARROS, 1995, p. 8, *grifos nossos*).

### **3.2 O PNI E A/O VISITANTE: SOBRE O PÚBLICO QUE CONSTRÓI O PARQUE E O PARQUE QUE FABRICA O PÚBLICO**

A partir dos entendimentos sobre a relação humano-natureza que se manifestam ao longo da história do Parque Nacional do Itatiaia, seja em documentos diretamente relacionados a ele, seja em documentos que abordam a temática “parques nacionais”, quero agora analisar outra questão: quem é o público almejado, projetado e, portanto, fabricado pelo PNI, nos diferentes momentos históricos? Para isso, lanço novo olhar para outros trechos dos documentos/monumentos do escopo de análise para sinalizar enunciados sobre o *público*, no intuito de identificar *regularidades discursivas* sobre o tema.

Como já exposto, em um primeiro momento, como enuncia o decreto de criação do Parque e outras fontes já analisadas, o público-alvo do Itatiaia eram os *turistas*.

André Rebouças, grande incentivador da criação de PARNAs, pai do turismo, descreve esses turistas como *viajantes ricos*:

A monografia de Rebouças propondo a criação dos primeiros Parques Nacionais brasileiros está publicada na Revista do Instituto, Tomo LXI, 1898. É um trabalho notável, para a época. Ele começa narrando a fundação do celebre parque de *Yellow-Stone*, e descrevendo as suas belezas. Passa depois, a fazer a apologia do turismo. Rebouças foi o patriarca do turismo no Brasil, assunto de plena atualidade. Entra, mesmo, em minúcias curiosas. Na velha Europa, diz ele, não se trata de atrair imigrantes; mas sim viajantes ricos.

“Os *touristas ou viajantes ricos*, como diz Rebouças, são cerca de 20.000 pessoas que passam tres a quatro meses percorrendo a Italia.” A despesa diaria de cada um desses viajantes, acrescentou, não pode ser computada em menos de 20 mil reis da nossa moeda (1876), em tres meses despendem nunca menos de 2 contos de reis, o que significa que os 20.000 *touristas* (sic) deixam pelo menos 40 mil contos todos os anos na Italia.” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p. 54, *grifos originais*).

A colocação de Rebouças não vai na contramão do próprio movimento do Governo Federal, que incentivou a criação de hotéis no entorno do Itatiaia para receber tais turistas, e tampouco dos artigos jornalísticos que, conforme já exposto, relacionavam o turismo à movimentação da economia. Anos mais tarde, no final dos anos de 1980, naquele que provavelmente foi o primeiro documento explicitamente e especificamente sobre a EA no PNI – o *Plano de Educação Ambiental para o Parque Nacional do Itatiaia*, publicado pela Associação Pró-Parque Nacional do Itatiaia (APROPANI) –, encontramos enunciados semelhantes sobre a *renda* do público do Parque, dotados ainda de juízo de valor quanto à “inteligência” destas pessoas. Segundo o documento, o público visitante do Parque pertence à “classe média com nível de intelectualidade melhor desenvolvido. Apesar da estatística incipiente não é difícil de se chegar a esta conclusão porque a locomoção depende de veículo próprio, despesas com alimentação e até mesmo de hospedagem para o visitante...” (APROPANI, 1989, p. 10). Além disso, a Associação ainda aponta que a alta visitação tornou-se um “verdadeiro transtorno para a administração do Parque” (APROPANI, 1989, p. 14), uma vez que há um:

precaríssimo atendimento ao público que ainda carece de uma prática educativa quanto à utilização das áreas naturais, ainda tendo de conciliar o uso de áreas de interesse turístico com as de preservação permanente. A falta de pessoal treinado e capacitado deixa escapar a oportunidade de melhor instruir e esclarecer o visitante a respeito da finalidade do Parque e da necessidade de preservar o meio ambiente (APROPANI, 1989, p. 14).

Assim, apesar do “nível de intelectualidade melhor desenvolvido”, o público do Parque, segundo o referido documento, representa um “verdadeiro transtorno” e “carece de uma prática educativa quanto à utilização das áreas naturais”. Nesse sentido, outro enunciado que aflora no Plano é a correlação da EA com a fiscalização das atividades humanas na natureza, onde propõe-se “a criação de grupos de *monitoramento aos usuários*, objetivando uma educação ambiental adequada” (APROPANI, 1989, p. 49, *grifos nossos*).

Décadas antes e em direção contrária, Wanderbilt Duarte de Barros, além de introduzir a ideia de *cultura* no debate ambiental nos PARNAs, exprime outro significado para a ideia de *público*: o *povo*. Assim, segundo Júlia Brandão (2017), para Barros, um parque nacional não deveria ser restrito à preservação apenas de sua beleza natural. Do contrário, sua área “deveria ser estudada, identificada e assim estruturada para que pudesse desempenhar o total alcance do objetivo de um parque nacional, que seria fonte de *educação*, de *cultura popular*, de esportismo, de documentário vivo e de pesquisa biológica” (BRANDÃO, 2017, p. 15, *grifos nossos*). Essa iniciativa de *popularizar* o PNI e o acesso à natureza pode ser observada na apresentação do seu livro *Parque Nacional do Itatiaia*:

Esta contribuição se destina a preencher uma lacuna na atividade do Parque Nacional do Itatiaia. Não é um estudo: é, antes, elemento informativo *escrito para o povo*. Destina-se àqueles que desejem saber o que é o Parque Nacional do Itatiaia, onde está êle, para que serve, o que há na sua natureza. Por outro lado, não é um informe absolutamente completo; entretanto, é claro que nêle coloco tudo quanto de mais atual e de mais certo existe, atinente aos conhecimentos da natureza e da região (BARROS, 1955, p. 5, *grifos nossos*).

A preocupação com o *povo* como público também aparece quase 50 anos depois. No *Relatório das Realizações do Parque Nacional do Itatiaia no Quatriênio 2000/2001/2002/2003*, sob a administração de Léo Nascimento, então Chefe do PNI, podemos notar semelhantes enunciados, constituindo então uma *regularidade discursiva* que, ao anunciar o público como integrado também pela *comunidade*, não só aproxima os moradores do entorno ao Parque, mas *fabrica* o público-alvo desta Unidade de Conservação. Além disso, nota-se um resgate às noções de *cultura* e *arte*, como podemos observar no trecho abaixo:

O Centro de Visitantes, o coração sócio-cultural-científico do Parque, abrigou ainda, durante os últimos quatro anos, inúmeras exposições

artísticas, em que fotógrafos, pintores, tecelões, e artesãos locais mostraram e divulgaram seus trabalhos à comunidade e aos visitantes, dando vida a este movimento interativo, que tem sido uma marca registrada da atual gestão.

Apesar de algumas melhorias já realizadas no Centro de Visitantes, para atender à este crescente intercâmbio cultural, urge que sejam efetivadas maiores adequações no seu espaço físico para melhor acomodar este público. O mesmo é válido para o Museu da Fauna e da Flora (NASCIMENTO, 2004, p. 6-7).

A relação do Parque com o entorno aparece em diversos documentos/monumentos analisados, outra *regularidade discursiva*. Ao relatarem sobre *quem é* o público do Parque, muitos deles relacionam a informação à *origem* da pessoa. O Plano de Manejo de 1982 realiza tal movimento e indica a possível ampliação da visitação por parte dos moradores vizinhos:

O Parque Nacional do Itatiaia, por estar localizado entre três grandes centros urbanos, Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, é procurado por um número razoável de visitantes, provenientes principalmente do Rio e São Paulo.

Atualmente tem aumentado o número de visitantes vindos das cidades próximas, como Resende, Barra Mansa e Volta Redonda (RAMOS *et al.*, 1982, p. 76).

O Plano de Manejo de 2014 é mais categórico ao afirmar que os atendimentos e ações da equipe de EA “são mais intensos na Parte Baixa do Parque e aos municípios dessa região” (BARRETO *et al.*, 2014, p. 3-86). Além disso, a própria construção do documento contou com a ajuda da população do entorno e levou em consideração essa realidade e demandas, como podemos observar no trecho abaixo:

Para tanto, o PM do PNI foi elaborado de forma participativa, no intuito de gerar um envolvimento maior com as comunidades lindeiras, tornando o documento mais rico e a sua implementação mais efetiva. A troca de experiência também aproxima os gestores da realidade local, favorecendo a proposição de metas e objetivos exequíveis (BARRETO *et al.*, 2014, p. xi).

A “outridade” produzida pelo Parque, ao falar do público, nos indica *quem é* o público almejado/projetado para compor o perfil de visitante esperado pela UC. Quero abrir um parêntese para reafirmar que o arquivo analisado entoa *quem é o público* tanto ao nomeá-lo explicitamente – como em “As melhorias realizadas no Parque Nacional do Itatiaia no quadriênio 2000, 2001, 2002 e 2003 são sentidas e apontadas pelo público que o frequenta, como *professores, pesquisadores, alunos, turistas, funcionários e moradores*” (NASCIMENTO, 2004, p. 12, *grifos nossos*) – quanto ao

enunciá-lo, indiretamente. É o caso, por exemplo, de um projeto da Equipe de EA sobre canções de temas ecológicos da Música Popular Brasileira: “O ‘ViverdeSom’ [que] pode ser considerado um dos principais instrumentos de integração entre a vida no Parque Nacional do Itatiaia e a sociedade, de uma maneira geral, principalmente a população de seu Entorno” (NASCIMENTO, 2004, p. 6).

Conforme já apontado, o Parque Nacional é a única categoria de Unidade de Conservação da Natureza cuja visitação – integrada   educação e interpretação ambiental – figura em um de seus *objetivos* (BRASIL, 2000). Assim, reafirmo a importância de pensar na visitação, neste movimento de compreender *quem é o público* que produz o Parque e   por ele produzido. Com vistas a pensar o manejo desta visitação, o PNI criou um setor para gerir este t pico. Observe que, ao anunciar tal fato, o Plano de Manejo de 2014 também define as principais atividades do referido setor, retomando uma preocupação com a *fiscalização* dos visitantes:

A visitação no Parque Nacional do Itatiaia   ordenada pela Coordenação do Uso Público que foi criada em 2006 e tem como principais a oes a orientação do fluxo da visitação na UC, o *monitoramento da conduta de visitantes* nas trilhas e nos atrativos naturais como cachoeiras e rios, além de monitorar e controlar o movimento de entrada e saída de veículos, procurando manter um número desejável de turistas no ambiente do PNI (BARRETO *et al.*, 2014, p. 3-90, *grifos nossos*).

Entendo essa noção de *monitoramento do visitante* como uma *regularidade discursiva*, que irrompe em diferentes documentos/monumentos. O público é, muitas vezes, significado como agente degradador da natureza que deve ser preservada pelo Parque, reafirmando outra *regularidade discursiva* demonstrada anteriormente – o deslocamento da relação entre o ser humano e a natureza. Segundo o Plano de Manejo de 1982, pode-se registrar coletas de plantas, acúmulo de lixo, destruição da vegetação e focos de incêndio em decorrência da “falta de um trabalho educativo e de uma maior fiscalização” (RAMOS *et al.*, 1982, p. 76).

Seja a partir do discurso e/ou de um apontamento mais explícito, alguns documentos/monumentos estiveram interessados em traçar um *perfil do visitante*, por meio de entrevistas, enumerando certas *categorias* para, então, *entender quem era seu público*. O *Plano de Educação Ambiental para o Parque Nacional do Itatiaia*, por exemplo, fez uma pesquisa de opinião, entre o período de 23 de setembro a 19 de outubro de 1988, junto a 330 visitantes do Parque. No que se referia aos dados de identificação, o documento afirma que selecionou certas categorias para ilustrar as

informações mais significativas, a saber: estado onde mora, nível de instrução, sexo, idade e nacionalidade desses visitantes (APROPANI, 1989).

O Plano de Manejo de 2014 também investigou o *perfil do visitante* por meio de entrevistas realizadas em 2011. O número de entrevistados não foi informado. Contudo, tal levantamento também apura a origem do visitante, bem como outras categorias como gênero, faixa etária, escolaridade, horário de visitação, quantidade de visitas ao PNI ao longo da vida, entre outros. A pesquisa também avaliou estas categorias diferencialmente na Parte Baixa (onde é possível, com dificuldades, chegar de ônibus) e na Parte Alta do Parque (inacessível via transporte público). Um exemplo de avaliação que projeta discursivamente *quem* é o visitante é a análise da *profissão* dos entrevistados: “enquanto na Parte Baixa há uma melhor distribuição entre diferentes profissões que necessitam ou não de graduação. Na Parte Alta ocorre a concentração de algumas profissões como engenharia, medicina e advocacia” (BARRETO *et al.*, 2014, p. 3-97). Ao analisar quais foram os atrativos visitados pelos entrevistados, o documento também enuncia *quem* é o público:

Nas entrevistas aplicadas na Parte Baixa do Parque ocorreu uma quantidade relativamente grande de respostas generalistas, como a “visitação à Parte Baixa”, “visita a cachoeiras” e “visitas a trilhas”, sem citar nomes de atrativos específicos (Figura 3-79)<sup>28</sup>. Isso se deve principalmente pelas características do ambiente e do público. É comum o passeio descomprometido, sem planejamento de atividades e também a pressa de percorrer o maior número de atrativos possível (BARRETO *et al.*, 2014, p. 3-100).

A questão do meio de transporte de acesso também é levantada pelo Plano de Manejo: “o transporte mais utilizado para visitar o Parque é o carro, representando 88% na Parte Baixa e 93% na Parte Alta” (BARRETO *et al.*, 2014, p. 3-106), seguido de ônibus de excursão (6% na Parte Baixa e 3% na Parte Alta), de van (4% e 3%, respectivamente) e motocicleta (ambas com 1%). Tal fato pode estar relacionado à dificuldade de acesso via transporte público, o que também representa um fator importante para a *constituição* de *quem* é o público do PNI. Outro fator que também é levantado pelo Plano de Manejo de 2014 é o valor do ingresso. Ao analisar o *fluxo de visitação*, a partir do número total de visitantes anuais em diversos anos desde 1937,

---

<sup>28</sup> A Figura em questão é um gráfico de barras que representa a porcentagem de respostas dos visitantes quanto ao *local visitado*: Parte Baixa geral (21%); Cachoeira – geral (20%); Centro de Visitantes (17%); Véu de Noiva (15%); Lago Azul (10%); Maromba (7%); Trilhas – geral (6%); Mirante Último Adeus (3%); Três Picos (1%).

o documento expõe duas quedas, em diferentes momentos, do número de visitantes no Parque, relacionando-as ao aumento do valor do ingresso:

E da mesma forma como aconteceu na década de 1990, o aumento de preço do ingresso volta a reduzir o número de visitantes no Parque. Com a Portaria N° 366 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009)<sup>29</sup>, o valor do ingresso passa de R\$ 3,00 a R\$ 20,00. Ressalta-se que a repercussão foi mais significativa na Parte Baixa do Parque, pois na Parte Alta já se cobrava R\$ 12,00. De 84.416 visitantes em 2009 o número cai para 63.142 em 2010. Observa-se que o valor estipulado atualmente é de R\$ 22,00 para visitantes em geral e R\$ 11,00 para visitantes brasileiros (BARRETO *et al.*, 2014, p. 3-91).

Assim, quero mobilizar aqui outro enunciado: a *inclusão*. Pensada de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes finalidades, cito não só o movimento de *popularizar* a natureza e suas informações na administração de Wanderbilt Duarte de Barros, conforme já apresentado, mas também outras iniciativas, como a descrição de atividades e normas do Subprograma de Educação, no Plano de Manejo de 1982:

Preparar material educativo para realizar extensão ecológica na região do Parque, *acessível a população rural*.

(...)

O programa educativo deverá prever a elaboração de folhetos e audiovisuais que englobem os diversos temas da educação ambiental, *adaptados a três níveis educacionais* (RAMOS *et al.*, 1982, p. 94, *grifos nossos*).

Estes movimentos, preocupados com a acessibilização das informações, também participam da *fabricação* do público. A emergência desta preocupação se dá, inicialmente, com um viés relacionado à renda e ao grau de instrução. No entanto, anos mais tarde, outros atores surgiram para deslocar a noção de *inclusão* do e no Parque Nacional do Itatiaia. Trago um fato ocorrido no início de 2018, quando o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) do Rio de Janeiro, em parceria com o Ministério Público Federal (MPF), realizou uma vistoria técnica nas dependências de uso público do PNI, com a finalidade de verificar as condições de acessibilidade. O parecer da analista técnica foi o seguinte:

No caso específico do **Parque Itatiaia**, este **NÃO** encontra-se **acessível**. Nem mesmo o Centro de Visitantes, apesar das pontuais adequações promovidas, não oferece acessibilidade plena, pois não foram executadas ações que visem a acessibilidade para deficientes visuais e para deficientes auditivos. Outra questão muito importante é

<sup>29</sup> BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Portaria nº 366, de 07 de outubro de 2009. Define os preços para a cobrança de ingressos, serviços administrativos, técnicos e outros, prestados pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.



que ao oferecer exposições e ações educacionais, o Centro deveria promover acessibilidade cultural, tanto quanto a acessibilidade arquitetônica (SANTOS, 2018, p. 14, *grifos originais*).

O relatório é ainda finalizado com a sugestão que o PNI “seja oficiado para apresentar um diagnóstico completo das atuais condições de acessibilidade, produzido por profissional legalmente habilitado, bem como informar quais [são] as providências para a efetiva promoção das adequações necessárias” (SANTOS, 2018, p. 14). Assim, nesse momento, as *peças com deficiência* (PcD) integram fortemente a noção de *inclusão* no Parque. Contudo, apesar do parecer negativo por parte do MPF, o PNI já vinha mobilizando esforços no quesito *acessibilidade e inclusão* desde antes da visita técnica, movimento que marcou os últimos anos da gestão de Gustavo Tomzhinski, então Chefe do PNI. No ano anterior, em 2017, ocorreu a primeira edição do que se tornaria um evento anual: a Semana da Acessibilidade.

A presença destas pessoas com deficiência no Parque representou uma *inovação*. Não no sentido de reforma, de superação do velho e/ou tradicional, como já discutido anteriormente. Sobretudo porque, apesar da grande força que o tema tomou naquele momento, ele não *surgiu* ali: a *inovação* é entendida, então, como produzida em meio ao tensionamento do par binário estabilidade/mudança. No entanto, quero operar com documentos do final da década de 2010 para discutir como, a partir dessas questões que ebuliram no Parque, o seu entendimento tanto sobre o *público* quanto sobre a própria EA foram ressignificados.

Entre os anos de 2018 e 2019, o PNI apareceu três vezes na revista eletrônica “ICMBio em Foco”, principal canal de informação interno e externo do Instituto Chico Mendes. Nas três aparições, que apresentarei a seguir, os temas de *acessibilidade e inclusão* ganham protagonismo. Por meio dos editoriais, podemos notar também a publicização deste movimento de *produção do público* do PNI e da EA. Observe este trecho, cuja manchete foi “Parna do Itatiaia realiza II Semana de Acessibilidade”:

O parque pretende todos os anos, no mês de setembro, realizar a culminância das atividades de Educação Ambiental e Inclusiva, realizadas durante o ano, promovendo a Semana da Acessibilidade. “Buscaremos realizar práticas que viabilizem uma melhor qualidade de vida para a sociedade envolvida, como membros das comunidades do entorno, servidores, visitantes e parceiros do parque”, explicou Maria Agostinho da Silva, da Coordenação de Educação Ambiental do parque (PARNA..., 2018, p. 3).

Em 2019, a revista também noticiou a terceira edição da Semana da Acessibilidade. No decorrer da notícia, percebe-se uma ampliação do escopo do evento, que, no ano anterior, anunciou a participação de instituições de educação especial, “como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Escola Municipal Rompendo o Silêncio (Atendimento Educacional Especializado), o Centro Educacional Municipal de Atendimento a Deficientes Visuais de Resende (CEDEVIR) e o Projeto Gente Eficiente” (PARNA..., 2018, p. 3), como o *público* do evento. Já na terceira Semana da Acessibilidade, “o tema acessibilidade foi abordado com os visitantes da unidade de conservação” (PARQUE..., 2019, p. 5), não se restringindo às pessoas com deficiência. O editorial “Parque Nacional do Itatiaia promove Semana da Acessibilidade” ainda acrescenta que:

Sua infraestrutura conta com a implementação de elementos acessíveis, como audiodescrição e transcrição em Libras de vídeos no Centro de Visitantes; possibilita às pessoas com deficiência o acesso ao conhecimento do acervo da exposição interpretativa e proporciona a realização de passeios e a vivência de experiências pela Trilha Sensorial, promovendo ações educativas e de inclusão (PARQUE..., 2019, p. 5).

Assim, o conceito de *acessibilidade cultural* também ressignifica a produção do *público* do e pelo Parque. Ao movimentar-se para acessibilizar os conteúdos imagéticos do museu, bem como a interpretação das informações orais em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o PNI engloba pessoas cegas e com baixa visão, além de surdas e surdos, como parte de seu *público*. Este tema também ganha espaço, ainda em 2019, no editorial “Itatiaia comemora 82 anos de criação”, que focou na cerimônia de aniversário do PNI, cujo “destaque da celebração foram os lançamentos de novos elementos de acessibilidade cultural para o Centro de Visitantes, tornando o primeiro parque nacional do Brasil cada vez mais inclusivo” (ITATIAIA..., 2019, p. 5). Também foi anunciada a criação do Programa de Acessibilidade e Inclusão, um programa permanente, que reúne os diversos projetos deste tema. Além disso, nota-se uma retomada da aproximação da *arte* com a natureza, bem como com a *acessibilidade*. Observe o trecho:

A equipe do Parque Nacional do Itatiaia entende que *os parques devem ser usufruídos por toda a sociedade*. Por esse motivo, a UC vem desenvolvendo seu Programa de Acessibilidade e Inclusão em conjunto com diversos parceiros (...).

Ao final da cerimônia, os presentes foram convidados a contemplar a 1ª Mostra de Desenhos e Textos, uma exposição sobre obras de alunos que visitaram a unidade e foram guiados pela equipe de

Educação Ambiental. A mostra tinha como tema a “Acessibilidade e os Serviços da Biodiversidade” e contou com mais de 200 desenhos e textos (ITATIAIA..., 2019, p. 5, *grifos nossos*).

Outro enunciado importante diz respeito ao caráter *público* dos PARNAs e que, portanto, *pertencem* a toda a sociedade brasileira. Essa noção de *pertencimento* também pode ser encontrada em documentos mais antigos, a exemplo do relatório do quadriênio de 2000-2003: “O nosso país tem menos de 5% de Áreas de Conservação e o Parque Nacional do Itatiaia não é apenas do IBAMA – Ministério do Meio Ambiente. Este Parque, assim como as outras Unidades de Conservação do país, é do povo brasileiro” (NASCIMENTO, 2004, p. 11).

Em meio a tais disputas, significantes como *sociedade*, *comunidades do entorno*, *povo* e *cultura* são novamente mobilizados e relacionados com a noção de *inclusão*, construindo o *público* projetado pelo PNI. No entanto, apesar de um crescimento exponencial do tema nos últimos anos, em meio a tantos acontecimentos que eu presenciei e, portanto, carrego em minha própria memória como documento/monumento, interessa-me entender as *condições enunciativas* que permitiram que tais *discursos* sobre *acessibilidade* e *inclusão* pudessem eclodir, naquele momento sócio-histórico. Assim, apresento mais um importante documento/monumento que, a partir de agora, irei operar junto e através: a dissertação de Mestrado de Nair Dias Paim Baumgratz (2014).

Sem, neste momento, me aprofundar nesta importante personagem, resumo brevemente sua chegada ao PNI: licenciada em Ciências Biológicas e funcionária da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) desde a década de 1980, Nair Baumgratz foi transferida para o PNI em 1997, na situação funcional “lotação provisória para acompanhamento de cônjuge”. Nas palavras de Léo Nascimento, ela e “a Bióloga Magaly Dolsan criaram o Núcleo de Educação Ambiental (NEA/PNI) e fizeram o maior programa de inclusão sócio-educacional-ambiental em uma UC do País” (NASCIMENTO, 2017, p. 2). Sobre a criação e atuação do NEA, que foi coordenado por Nair de 1997 a 2010, debatarei mais tarde. Aqui, quero apenas elucidar que, em sua dissertação, Baumgratz (2014) já enuncia uma preocupação com a *inclusão* de estudantes com necessidades educativas especiais quando apresenta que:

As Trilhas Interpretativas guiadas ou autoguiadas são recomendadas, por oferecerem oportunidades ímpares de sensibilização pelo contato direto e íntimo com o ambiente natural, direcionado ao aprendizado.

No entendimento de autores como SANTOS et al (2011)<sup>30</sup>, abrem oportunidades excepcionais para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Estão muito presentes em programas de uso público e de educação ambiental em diversas categorias de unidades de conservação, como no caso do Parque Nacional do Itatiaia (BAUMGRATZ, 2014, p. 130).

Assim, o desenvolvimento da “Trilha Sensorial”, importante atrativo do Parque que participa da construção da noção de *acessibilidade e inclusão*, nos tempos recentes, não ocorreu descolado dos acontecimentos que o antecederam, tampouco é fruto de uma consequência inevitável. Desta forma, mesmo que o ano de 2017 tenha representado uma crescente movimentação em termos do tema de *acessibilidade e inclusão*, ele não está isolado das *condições enunciativas* que possibilitaram que ele acontecesse desta forma e não de outra(s). Reconheço aqui a importância das ações do Núcleo de Educação Ambiental do PNI, que versarei sobre mais à frente, que já estava interessado em desenvolver uma atividade que permitisse abarcar, por exemplo, pessoas cegas e com baixa visão ao seu entendimento de *público*. Isso já ocorria quando o Núcleo realizava uma atividade, semente da atual “Trilha Sensorial”, “destinada a deficientes visuais, cuja proposta foi iniciada, de forma bastante preliminar, em 2009, com a marcação, por meio de corda-guia (Figura 17)<sup>31</sup>, de uma área em frente ao Centro de Visitantes, testada por representantes de seu público alvo e por escoteiros utilizando vendas” (BAUMGRATZ, 2014, p. 146).

### 3.3 O ENSINO, A EDUCAÇÃO E O ENCONTRO COM A ESCOLA

Conforme enunciado no título deste trabalho, esta é uma dissertação sobre os significados que a EA veio assumindo, historicamente, no PNI. Embora, como já discutido, o *termo* tenha emergido apenas na década de 1960, interessa-me investigar

---

<sup>30</sup> SANTOS, Mariane Cyrino; FLORES, Mônica Dutra & ZANIN, Elisabete Maria. Trilhas interpretativas como instrumento de interpretação, sensibilização e educação ambiental na APAE de Erechim/RS. **Vivências**, vol. 7. n. 13, p. 189-197, out. 2011.

<sup>31</sup> A Figura em questão ilustra o jardim do Centro de Visitantes, onde hoje está alocada a Trilha Sensorial, efetivamente construída nos anos recentes. Na imagem da Dissertação, é possível ver as cordas-guia interligando as árvores, formando um caminho. Aproveito para apresentar um relato pessoal meu: participei ativamente dessa construção recente da Trilha, sem saber, a princípio, deste movimento de Nair Baumgratz e Magaly Dolsan, o que muito me surpreendeu e alegrou, anos depois. Hoje, a Trilha Sensorial é um importante atrativo do Centro de Visitantes, não só restrito ao público com deficiência (visual ou não), mas a todos os públicos. Também participei do desenvolvimento e da publicação do *Guia de Campo da Trilha Sensorial do Parque Nacional do Itatiaia* (GONZALEZ et al., 2019), lançado oficialmente na cerimônia de aniversário de 82 anos do PNI, em 2019.

*tudo aquilo* que foi produzido antes no Parque e que, anos depois, passou a entrar no escopo do que nomeamos EA. Para isso, quero visibilizar o uso dos significantes *ensino* e *educação* (mesmo sem o “ambiental”), que já eram enunciados desde antes da criação do PNI.

Em artigo de opinião publicado no Jornal do Commercio (RJ) em 1938, o autor anônimo ressalta que a criação dos “parques de recreio e preservação” pelos estadunidenses possui como objetivo principal a finalidade *educativa*. Ele defende que a *educação* das crianças, desde bem novas, deve ser realizada em contato com a natureza, para que desenvolvam *amor* aos seus seres e que, portanto, logrem protegê-la. O autor assume, então, um discurso *conservacionista*. Observe este trecho:

E' dispensavel encarecer, aqui, o objetivo de um parque nacional. Os americanos, os japonezes, os argentinos se têm encarregado, exuberantemente, de exaltar as suas finalidades: e, agora mesmo, o nosso paiz acaba de mostrar, pelo seu esclarecido governo, comprehender o acerto dessas organizações, criando o Parque Nacional de Itatiaia, recebido com as mais inequívocas provas de contentamento, não só pelos nossos meios scientificos, mas, tambem, pelos sportivos e recreativos, como um *incentivo ao estudo*, da nossa historia natural e como um pretexto á realização de excursões pelas florestas virgens, em contacto com a Natureza agreste, onde se podem apreciar em franca liberdade os seres que a guarnecem!

Nosso paiz, comquanto ainda pouco povoado e coberto de immensas áreas florestaes, já se resente, nas proximidades das grandes cidades, da falta desses recintos apraziveis de desafogo da população que trabalha. Cabendo aos governos a *educação do povo*, a elles cabe o dever precipuo de proporcionar os meios de se desenvolver essa *educação* de maneira sadia, em logar proprio, habituando as crianças, desde a mais tenra idade, ao conhecimento, ao amor, á admiração dos reinos da natureza em toda a sua integridade.

(...)

Nunca são demais, os parques de recreio e preservação. Dão disso exemplo os americanos, seus inventores com o *fim educativo* (A. V., 1938, p. 4, *grifos nossos*).

Antes ainda desta data – ao olharmos para a legislação –, o Código Florestal de 1934 já fala, explicitamente, que ao Conselho Florestal compete a difusão em todo o país da “*educação florestal* e de protecccção á natureza em geral” (BRASIL, 1934, Art. 102, alínea f, *grifos nossos*). Outra incumbência do Conselho Florestal citada pelo referido artigo é a promoção anual da “*festa da árvore*”, reafirmando o caráter *conservacionista* e do discurso “*amar para proteger*”. O termo “*educação florestal*” também aparece no Código Florestal de 1965. No entanto, este novo Código mobiliza uma questão muito importante: o debate ambiental na *escola*. A “*educação florestal*”

agora é obrigatória inclusive nos *livros escolares*, além das programações de rádio e televisão e de “escolas para o ensino florestal”:

Art. 42. Dois anos depois da promulgação desta Lei, nenhuma autoridade poderá permitir a adoção de *livros escolares* de leitura que não contenham textos de *educação florestal*, previamente aprovados pelo Conselho Federal de Educação, ouvido o órgão florestal competente.

§ 1º As *estações de rádio e televisão* incluirão, obrigatoriamente, em suas programações, textos e dispositivos de *interesse florestal*, aprovados pelo órgão competente no limite mínimo de cinco (5) minutos semanais, distribuídos ou não em diferentes dias.

§ 2º Nos mapas e cartas oficiais serão obrigatoriamente assinalados os Parques e Florestas Públicas.

§ 3º A União e os Estados promoverão a criação e o desenvolvimento de *escolas para o ensino florestal*, em seus diferentes níveis (BRASIL, 1965, *grifos nossos*).

Wanderbilt Duarte de Barros, como já citado amplamente, era um grande incentivador da divulgação da ciência e da popularização do conhecimento e acesso à natureza. O antigo gestor, ao enumerar os diversos objetivos de um PARNA, afirma que o PNI é um “empreendimento de fins poliangulares: conservacionista, científico, *educativo* e turístico” (BARROS, 1955, p. 54, *grifos nossos*). No trecho abaixo podemos observar transbordarem vários enunciados sobre *educação e acessibilidade* de informações que não circulavam com frequência, na época, em outros textos:

Outros ângulos de seqüência dos Parques Nacionais são estudo, extensão educativa e recreativismo. Figura, entretanto – repiso o aspecto – o Parque Nacional, caracteristicamente no Brasil, como centro de conservação do recurso natural – centro dinâmico, permanente – e como tal deve ser visto, tido, tomado. Só por intermédio dêle haverá local primitivo assegurado para o estudo de Ciências Naturais; só assim êsses estudos serão acessíveis a todos que saberão dos elementos contidos nas flora, fauna, clima, topografia, solo e minerais preservados. Apenas com êsses sítios, afinal, se sentirão felizes, seguros da natureza, quantos a busquem como viajantes, diletantes, desportistas (BARROS, 1955, p. 7-8).

Em termos de documentos próprios do/sobre o PNI, a *escola* aparece no *Plano de Educação Ambiental*, produzido pela APROPANI (1989). Nele, além do setor de “educação interna”, cuja atuação é junto ao público visitante nas áreas de uso público do Parque, existe o setor de “educação externa”, voltado para as “propriedades particulares que ocupam a sua periferia, às *escolas* da vizinhança e à comunidade da região” (APROPANI, 1989, p. 30, *grifos nossos*). Enunciado semelhante – e ainda mais amplo – aparece já no Plano de Manejo de 1982, ao colocar que um dos

resultados esperados da atuação do Subprograma de Educação é a “integração do Parque no contexto educacional brasileiro” (RAMOS *et al.*, 1982, p. 94), revelando o contato com a escola como uma *regularidade discursiva* cada vez mais forte. Enquanto o Plano de EA (1989) e o Plano de Manejo (1982) projetam a escola e o sistema educacional para o futuro, o relatório do quadriênio 2000-2003 (NASCIMENTO, 2004) anuncia a *escola* no presente:

O Núcleo de Educação Ambiental do Parque Nacional do Itatiaia vem procurando diversificar suas atividades, com a implantação de dinâmicas de grupo, teatro de fantoches e brincadeiras para um melhor atendimento ao público visitante, *mais precisamente às escolas de primeiro e segundo graus, que solicitam freqüentemente visitas monitoradas.* (...) No ano de 2000, 28 Municípios do Estado do Rio de Janeiro e Minas Gerais, participaram do Programa de Educação Ambiental do Parque, com a inscrição de 59 escolas e 2.250 estudantes. Em 2001 foram registrados 2.962 alunos inscritos. Em 2002 foram 2.789 alunos atendidos. Em 2003 foram 4.860 alunos atendidos (NASCIMENTO, 2004, p. 5, *grifos nossos*).

O Núcleo de Educação Ambiental (NEA), criado em 1997 – cujo quadro era formado “por duas biólogas, um técnico educador ambiental e contou com a participação temporária de um médico veterinário e de vários voluntários” (BAUMGRATZ, 2014, p. 144) –, teve sua equipe dissolvida em 2010, mantendo “as visitas orientadas, porém sem o uso de roteiros e eventual acompanhamento na trilha, tendo em vista o fato de a equipe ter se reduzido a apenas um funcionário (uma analista ambiental) e três colaboradores terceirizados que se revezam na portaria do PNI e no atendimento ao NEA” (BAUMGRATZ, 2014, p. 145).

Segundo o Plano de Manejo de 2014, “o Núcleo de Educação Ambiental do PNI tem o *objetivo principal* de inclusão socioambiental dos professores e alunos da *rede escolar* dos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Seu principal projeto é o Programa de Visitas Orientadas, com média anual de seis mil pessoas atendidas” (BARRETO *et al.*, 2014, p. xii, *grifos nossos*). Ao declarar que o *principal objetivo* do Núcleo está diretamente relacionado à escola, o documento enuncia essa estreita relação que se desenvolveu entre a EA do PNI – um típico “espaço não formal de ensino” – e a instituição escolar, vinculada à chamada “educação formal”. Assim, os enunciados do campo científico da EA, que assumem a indiscutível *interdisciplinaridade*, relacionada fortemente aos espaços não formais, é tensionada aqui, uma vez que este vínculo tão sólido com a escola põe em xeque a noção de

inexistência de uma lógica disciplinar, tipicamente escolar, nas atividades de EA em Unidades de Conservação.

Para tentar entender um pouco mais as *condições enunciativas* que permitiram a chegada da *escola* nas ações de EA do Parque, aprofundo-me na dissertação de Nair Baumgratz (2014), uma das criadoras do NEA, coordenando-o desde a sua criação em 1997 até 2010, ano de seu desligamento do Parque. Segundo a autora, embora o *Plano de Ação Emergencial para o Parque Nacional do Itatiaia* (IBAMA, 1994) afirmasse que a educação e interpretação ambiental ainda não haviam sido implementadas, registros internos sinalizavam a existência de EA sendo efetivamente produzida no PNI no início dos anos 1990. Outro fato curioso é que, ainda segundo a autora, tais atividades tinham como público-alvo *professores* da rede pública municipal, e não os estudantes ou os próprios visitantes:

Os dados apresentados a seguir foram obtidos por meio de revisão documental (relatórios, textos, folders, apostilas e e-mails do NEA/PNI). Segundo esses registros internos, a Educação Ambiental (EA) no Parque Nacional do Itatiaia iniciou-se em 1992 e manteve-se atuante até 1993, com uma proposta de trabalho por meio de cursos de atualização com abordagem da temática ambiental e conhecimentos sobre o Parque, destinados a professores da rede pública municipal, do 1º e 2º graus (BAUMGRATZ, 2014, p. 136).

Nair Baumgratz (2014) afirma que a EA só foi reativada com a criação do NEA, em 1997. Neste ano, também foi criado o Programa de Visitas Orientadas, com possibilidade de agendamento tanto de escolas quanto de grupos de qualquer natureza. De acordo com a então Coordenadora do NEA, “verificou-se que o público de maior incidência referia-se justamente ao Ensino Fundamental, em especial o terceiro e quarto ciclo, correspondente ao 6º, 7º, 8º e 9º anos” (BAUMGRATZ, 2014, p. 137). Segundo o Plano de Manejo de 2014, desde a criação do NEA até a elaboração do documento, o Programa de Visitas Orientadas já havia atendido a mais de 60 mil pessoas. Nesse cenário, de acordo com o documento:

As escolas representam mais de 90% das visitas registradas pelo NEA, de 1997 a 2010. Foram atendidos nesse período grupos de diferentes níveis de escolaridade e estados brasileiros, com a média de atendimento de 51 escolas por ano. O número de grupos atendidos é crescente até 2006, sofre queda em 2007 devido a incêndio e reforma do Centro de Visitantes. Na sequência retoma o crescimento, chegando a 78 grupos em 2010 (BARRETO *et al.*, 2014, p. 3-86).



Na tentativa de explicar a alta taxa de visitação escolar por meio do Programa de Visitas Orientadas, tanto Nair Baumgratz (2014) quanto o Plano de Manejo de 2014 (BARRETO *et al.*, 2014) realçam o apoio da empresa Viação Resendense de transporte coletivo, que realiza o transporte gratuito de alunos das escolas municipais de Resende e Barra Mansa até o PNI desde 2001. Para Nair Baumgratz (2014, p. 139):

A dificuldade das escolas públicas em conseguir transporte foi apontada pelo NEA/PNI como um dos maiores entraves à sua visitação. Nesse sentido, a parceria com a referida empresa de transporte foi um incremento importante não apenas ao Programa de Visitas Orientadas, mas acima de tudo às escolas de Barra Mansa que passaram a representar cerca de 70% das visitas.

A conexão do NEA com as escolas da região foi tão efetiva e incentivada que, conforme sinaliza Baumgratz (2014, p. 144), o Colégio Estadual Dr. João Maia, durante uma visitada orientada ao Parque em 2006, decidiu organizar uma “Jornada de Educação Ambiental que passou a fazer parte do calendário escolar”. O projeto, segundo Genise Ferreira & Fátima Lacerda (2018), contou com 10 edições (2006 a 2015) e envolveu cerca de 300 pessoas.

Outra proposta que fortaleceu essa conexão escola-PNI foi o Projeto *O Parque Nacional vai à Escola: Um olhar sobre a Educação Ambiental na Transversalidade Curricular*, articulado em 2012 pela Câmara Técnica de Educação Ambiental (CTEA), órgão do Conselho Consultivo do PNI, em parceria com a Instituição de Ensino Superior parceira Associação Educacional Dom Bosco (AEDB) e as Secretarias de Educação de Itatiaia e Resende (BAUMGRATZ, 2014), cujo objetivo era “proporcionar mudanças nas relações pedagógicas, de modo a se construir nova mentalidade em relação à qualidade de vida, considerando o tipo de convivência que se mantém com a natureza e que implica atitudes, valores e ações” (BARRETO *et al.*, 2014, p.3-86).

Pensar na aproximação da escola com o Parque é pensar também na *fabricação do público*, bem como nos tensionamentos da organização disciplinar da escola operando em um espaço não formal e a própria *produção de significados* da/sobre a EA. Assim, como último documento/monumento, apresento a Portaria nº 366, de 07 de outubro de 2009, publicada pelo ICMBio (BRASIL, 2009) – citada pelo Plano de Manejo de 2014 porque, entre outras providências, aumentou o valor dos ingressos do PNI. Apesar da queda no número de visitas no ano seguinte, que o Plano de Manejo correlacionou ao aumento na cobrança dos ingressos, a referida portaria também isentou de pagamento “estudantes e acompanhantes cujo

estabelecimento de ensino regular agende previamente junto à administração das unidades de conservação a realização de atividades de educação ambiental” (BRASIL, 2009, Art. 2º, inciso III). O *site* do PNI, por exemplo, dispõe até hoje de formulário para agendamento de visitas escolares monitoradas junto à equipe de EA.

A gratuidade ofertada para a *escola* – seus alunos, professores e demais colaboradores – pode caracterizar-se como um importante incentivo para a manutenção da massiva visitação escolar às Unidades de Conservação. Assim, fica aqui um convite para a comunidade acadêmica da EA questionar os (e se deslocar dos) binômios disciplinarização/interdisciplinaridade e espaço escolar/espaço não formal, de forma a produzir outros discursos para além daqueles consolidados na área. Penso que essa investigação, na perspectiva da História do Presente, pode auxiliar nessa tarefa. Afinal, pude apostar com ela não em uma jornada às experiências passadas interessada em construir novos começos, mas em projetos de futuro que permitirão a produção de novos modos de ser, estar e pensar no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quero desejar, antes do fim  
Pra mim e os meus amigos  
Muito amor e tudo mais  
Que fiquem sempre jovens  
E tenham as mãos limpas  
E aprendam o delírio com coisas reais*

*(...)  
Não tome cuidado  
Não tome cuidado comigo  
Que eu não sou perigoso  
Viver é que é o grande perigo*

**Belchior**<sup>32</sup>

É com mais música que vou chegando nesta última parte da dissertação, refletindo com Belchior e aprendendo a lidar com minha *alucinação* e o tal “delírio com coisas reais”. Nunca tivemos as mãos tão limpas como ultimamente... e talvez esses delírios tenham só aumentado. Em meio a tais devaneios, resgato a minha caminhada por entre os labirintos da pesquisa em Educação, onde por tantas vezes estive perdida e com um certo sentimento de não pertencimento. Hoje, após essa longa jornada – que passou tão rápido –, percebo não só um amadurecimento, uma formação, mas uma *construção* melindrosa do meu eu-pesquisadora em Educação, que tornou possível o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo principal foi investigar os significados que a EA veio historicamente assumindo em um espaço não formal de ensino tão caro em minha trajetória: o PNI, localizado no RJ e MG.

No diálogo com Reinhart Koselleck (2014), Michel Foucault (1995, 1999, 2000 e 2003) e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo, elaborei, junto ao *Grupo de Estudos em História do Currículo*, parte do NEC/UFRJ, este trabalho a partir de uma *abordagem discursiva*, comprometida com a assunção da História do Currículo como História do Presente. Em tal movimento, pude entender que, ao olhar para o passado, usamos as lentes da ordem do dia. Assim, ao analisar os documentos que compunham o arquivo de pesquisa, pude identificar *regularidades discursivas* que vêm significando a EA tanto nas escolas quanto em espaços não formais de ensino.

---

<sup>32</sup> BELCHIOR. **Antes do fim**. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/belchior/antes-do-fim.html>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

Em meio a estas questões, no Capítulo 1 contei um pouco mais sobre o meu processo de reconhecimento como *pesquisadora em Educação* e como isso movimentou também a minha forma de enxergar o mundo e esta pesquisa. Neste mesmo capítulo, realizei um movimento de historicizar o *Grupo de Estudos em História do Currículo*, construindo *uma* história biográfica que articulou dissertações e teses mais recentes do grupo centralmente interessadas em evidenciar *regularidades discursivas*. Por fim, parti para um movimento de aprofundamento dos conceitos teóricos tanto de Reinhart Koselleck (2014) quanto de Michel Foucault (2000) que eu visava mobilizar. Nesse sentido, pude amadurecer nesse processo de *tomada da palavra* para articular conceitos de Foucault quando ele mesmo não pretendia conceituá-los. Assumi, portanto, que eu desenvolvi aqui *uma* interpretação possível para termos como *enunciado*, *regularidade discursiva*, *unidade discursiva* e *formação discursiva*. Neste caminho, assumindo os riscos, lancei mão de metáforas do campo da Biologia, utilizando a natureza – que é também objeto – como figura potente para pensar os modos de fazer pesquisa e de me expressar neste arcabouço teórico.

Assumi que a pesquisa se faz fazendo e que o *arquivo* dela não seria desvendado, descoberto ou encontrado: ele seria *construído* e *produzido*, ao passo que minha análise não mais enxergaria os documentos como recortes para explicações únicas de um passado inerte, e sim como um emaranhado de enunciados capazes de exprimir potenciais *regularidades discursivas*. Foi desta forma que, no Capítulo 2, no diálogo com dissertações e teses do *Grupo de Estudos em História do Currículo* que tratavam sobre EA, iniciei a análise do meu arquivo a partir de produções acadêmicas em revistas específicas do campo. Assim, em um primeiro momento, estive interessada em investigar as potenciais *regularidades discursivas* referentes à disciplinarização e interdisciplinaridade da EA na escola. Em seguida, em meio a uma suposta hegemonia da interdisciplinaridade da EA e as limitações de efetua-la em um contexto eminentemente disciplinar – o âmbito escolar –, analisei também as *regularidades discursivas* de artigos das mesmas revistas que tratassem especificamente sobre espaços não formais de ensino. Percebo que essa população de enunciados que comunicam *o que é* e *o que não é* (ou deveria ser) a EA, seja na escola ou nos espaços não escolares, também informam as ações sobre o tema em Unidades de Conservação da Natureza, como o PNI.

De maneira resumida, apresento aqui alguns dos enunciados que se apresentaram como *regularidades discursivas* nestes dois levantamentos, fazendo

parte da produção das *verdades* da EA. O principal deles parece ser a premissa de que a EA *é/deve* ser interdisciplinar, seja na escola ou nos espaços não formais. Mesmo os artigos que defendem explicitamente a criação de uma disciplina específica para trabalhar a temática realizam este movimento pautados na defesa da interdisciplinaridade. Outra *regularidade* comum aos dois levantamentos é o apoio na legislação para este pressuposto supostamente hegemônico. Também podemos encontrar enunciados que se convergem sobre os argumentos pró-interdisciplinaridade, como por exemplo: discursos de cunho utilitarista e salvacionista; proposição de soluções metodológicas para alcançá-la (como projetos e horta escolar); ausência de um professor que responda pelos diversos conhecimentos da EA. Além disso, outra *regularidade discursiva* percebida em ambos os levantamentos é a dificuldade em se concretizar a tão almejada interdisciplinaridade. Neste sentido, para exemplificar ou explicar tal dificuldade, observamos novas repetições de enunciados, como: formação inicial e continuada de professores; falta de espaço e tempo na escola; resistência por parte dos professores de outras áreas que não Ciências, Biologia e Geografia; grande quantidade de conteúdos no currículo.

Em direção semelhante ao apontado, outra proposição que se coloca como uma *regularidade discursiva* é o pressuposto interdisciplinar da EA como um obstáculo para inseri-la na escola. Assim, podemos notar, também nos dois levantamentos, os seguintes enunciados que justificam tal afirmação: fragmentação por disciplinas; engavetamento do conhecimento; hierarquização dos saberes. Diante do exposto, reflito que a organização curricular em disciplinas é um instrumento de poder dentro da escola, o que reverbera nas dificuldades em se produzir uma EA interdisciplinar – um aparente *regime de verdade* –, como foi apontado antes. É neste sentido que o segundo levantamento expõe uma *regularidade discursiva* própria: a EA só é capaz de acontecer efetivamente – e, portanto, de maneira crítica e interdisciplinar – fora da escola, nos espaços não formais de ensino, que são colocados como mais atrativos, de maior “aprendizagem” e contemplação dos temas transversais, capazes de romper a hierarquização dos conteúdos, dissolver os currículos e integrar diversas áreas do saber.

A partir da discussão acerca das tensões deste emergente campo de conhecimento científico, cada vez mais consolidado, busquei suspender o agrupamento imediato da EA como uma aparente *unidade discursiva* e analisá-la em seu sistema de dispersões. Assim, assumi a EA como uma *formação discursiva*,

sujeita a *regras de formação*, cujos enunciados não constituem um edifício progressivamente dedutivo, mas informam *regularidades discursivas* por meio das quais viemos significando a EA, em diferentes espaços e tempos sócio-históricos. Foi com essa percepção que parti para o terceiro capítulo, onde pude investigar documentos/monumentos do (e sobre o) PNI e como ele vem produzindo seu público, ao longo de seus mais de 80 anos, ao passo que, ao *normatizá-lo*, bem como o seu atendimento, vem significando a EA, ainda que ela não fosse assim nomeada.

Em um primeiro momento, analisei no arquivo os enunciados que falavam da relação entre a espécie humana e a natureza, uma vez que esta questão está tanto relacionada ao público projetado quanto aos significados de EA assumidos. Assim, apontei que a principal *regularidade discursiva* neste quesito é o distanciamento do ser humano em relação à natureza, onde ambos são entendidos como um par binário, em polos opostos. Tal ideia foi encontrada em textos legais, jornalísticos, internos ao Parque, em diferentes momentos históricos, sejam mais próximos à criação do PNI, sejam mais recentes. Assim, a natureza é frequentemente enxergada como um cenário, dotado de beleza, e sua conservação atenderia à apreciação humana e contemplação de tal encanto cênico.

Outra *regularidade discursiva* encontrada, sobretudo nos anos iniciais do Parque, é a vinculação do contato com a natureza e o turismo e, conseqüentemente, com a movimentação da economia. A criação do PNI, primeiro Parque Nacional do país, foi anunciada nos jornais como um “progresso”, já que os países “mais adiantados” e “civilizados” possuíam PARNAs em seus territórios. Os significantes *progresso* e *civilização* retornam alguns anos depois, também em um artigo jornalístico, como sinônimos da *cidade*, em contraposição com a *natureza*, associada à tranquilidade, saúde e vida. Essa percepção de que a natureza estaria “a serviço” da espécie humana também é figurada no fato de que toda a questão ambiental – incluindo legislação e fiscalização – no Brasil esteve vinculada ao Ministério da Agricultura até os anos 1980, quando o Ministério do Meio Ambiente foi criado e assumiu essas funções.

Em direção contrária, trouxe alguns enunciados mobilizados pelo então Chefe do PNI Wanderbilt Duarte de Barros, que trouxe outros significados ao aproximar o ser humano da natureza, entendendo-o como *parte* dela e, portanto, igualmente *natural*. Wanderbilt também mobilizou certos termos até então inéditos na documentação investigada: ele relacionou *cultura* e *sociedade* à natureza, bem como

discursos explicitamente *ecológicos*. Entendo este movimento de Wanderbilt Duarte de Barros como uma “inovação” que, mesmo sendo consolidado entre as décadas de 1940 e 50, não causou uma superação do velho/tradicional. Conforme já explicitado em outros exemplos, estabilidade e mudança não estão em oposição, de modo que tais discursos não significaram uma “virada”: eles também participam da disputa por significados empreendida pelo PNI e pela legislação ambiental a nível federal.

Outro significado em disputa que podemos perceber e que figura na segunda seção do Capítulo 3 é a relação do Parque com o *público*. Ao analisar os documentos do arquivo, pude notar enunciados que indicam *quem* é o público, seja de maneira explícita ou não. Se em um primeiro momento o Parque entendia seu público como turistas – ou, nas palavras de André Rebouças, viajantes ricos –, anos depois este público será identificado como pertencente à “classe média com nível de intelectualidade melhor desenvolvido”, o que se configura como uma *regularidade discursiva*, já que em outros documentos o nível econômico e de instrução aparecem novamente. Alguns deles estiveram interessados em traçar o *perfil* socioeconômico dos visitantes com vistas a informar *quem* é o seu público.

Conforme já exposto sobre os enunciados mobilizados por Wanderbilt Duarte de Barros, outra *regularidade discursiva* que reaparece na gestão de Léo Nascimento é o entendimento do público como o “*povo*”, a “*comunidade*”. Além disso, noções de cultura e arte também são percebidas em documentos assinados por ambos os gestores. Também podemos notar ainda em outros documentos a referência às comunidades do entorno do Parque e a relação de pertencimento do visitante em relação ao Parque, sendo este último pertencente a toda a sociedade brasileira.

Uma importante *regularidade discursiva* que emergiu em diversos documentos, ainda que com diferentes significados, foi a de *inclusão*. Em um primeiro momento, ela foi relacionada ao grau de instrução dos visitantes. Mais recentemente, a presença de pessoas com deficiência e a necessidade de acessibilização dos espaços físicos e das informações deslocou essa percepção de inclusão no PNI. Garantir a acessibilidade comunicacional e cultural também ressignifica a projeção de público do Parque e, portanto, sua *fabricação*, uma vez que seu conteúdo museal agora está disponível para pessoas com deficiências sensoriais.

Na última seção do Capítulo 3, debati ainda as noções de EA propriamente dita, assumidas desde antes da criação formal do PNI, ainda que ela não fosse assim nomeada. Assim, enunciados que explicitamente utilizavam os significantes *ensino* e

*educação* ao se referirem ao Parque e ao contato com a natureza já se faziam presentes desde a década de 1930. O Código Florestal de 1934, por exemplo, já anunciava a “educação florestal” como uma incumbência do Conselho Florestal. O mesmo termo reaparece no Código Florestal de 1965, que ainda impunha à *escola* a obrigatoriedade de tratar do tema em seus livros didáticos. No que diz respeito ao PNI, tanto o seu Plano de Manejo de 1982 quanto o seu Plano de EA de 1989 já citam a escola como uma parceira importante para as atividades sobre a temática no Parque. No entanto, é a partir do final da década de 1990, com a criação do Núcleo de Educação Ambiental do PNI, que a *escola* ganha espaço central nas atividades de EA no Parque, conforme analisado a partir de outros documentos. A política pública do ICMBio, que isentou o ingresso para instituições escolares em Unidades de Conservação para finalidades de EA, pode ter sido também um fator que impulsionou essa estreita relação assumida entre o PNI e a escola, trazendo o questionamento se tal espaço não formal de ensino estaria realmente tão descolado da organização disciplinar intrínseca ao ambiente escolar.

É no seio desse debate que este trabalho visa oportunizar o encontro entre os campos da Educação Ambiental e do Currículo, na tentativa de evidenciar interseções possíveis entre as diferentes epistemes típicas de cada campo. Desta forma, esta dissertação pode apresentar contribuições tanto para o Currículo e a Educação Ambiental, quanto para a área de Ensino de Ciências e Biologia. Outras pesquisas foram realizadas no PNI sobre Educação Ambiental. No entanto, pela primeira vez, isto foi feito sob uma perspectiva da História do Currículo como História do Presente, fazendo com que tal iniciativa seja potente também para pensarmos e repensarmos o modo com o qual viemos entendendo e produzindo EA, seja no Parque ou fora dele. Além disso, os caminhos trilhados nesse fazer-pesquisa certamente me deslocaram como educadora ambiental e acredito que há potência para impactar outras pessoas mais. Ao final deste processo, tenho mais perguntas que respostas. Mas essas novas perguntas, sobretudo relacionadas à noção mais recente de *inclusão* produzida no PNI, vêm me impulsionando para seguir estudando os processos de atendimento ao público do Parque, com novas lentes e novos objetos para colocar à frente dessas lentes. Pretendo, então, no Doutorado, analisar os atravessamentos da noção de *inclusão* no currículo de EA do PNI, bem como lançar olhar mais atento aos processos de subjetivação e produção de outridades, sobretudo em um mundo pós-pandêmico.



Assim, em meio a um oceano de aflições que me deixaram à deriva por muito tempo, ao longo da construção desta pesquisa, chego nesta última página sem conseguir fugir da retrospectiva traçada em minha cabeça. O início foi marcado pelo medo. Medo do mar desconhecido, dos perigos epistêmicos, de “tomar a palavra” de maneira equivocada, de me trair em minhas próprias colocações, de forjar uma narrativa que inventasse uma nova história para um velho Parque... Hoje, depois de alguns meses, começo a vislumbrar a terra firme, me reconhecendo mais fortemente como uma pesquisadora *em* Educação. Não que eu esteja absolutamente confiante para enfrentar os novos perigos. No entanto, deixei para trás o medo e me sinto pronta para os novos desafios. Viver é que é o grande perigo!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. V. Therezopolis: Parque Nacional. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, ano 111, n. 304, p. 4, 25 set. 1938.

ANDRADE, Antonio; SANTOS, Antonio Carlos; COSTA, Ariadne; PEDROSA, Celia; KLINGER, Diana; GARRAMUÑO, Florencia; WOLFF, Jorge; LEONE, Luciana di; CÁMARA, Mario; VIDAL, Paloma; GUTIÉRREZ, Rafael; ANTELO, Raúl; MARQUES, Reinaldo; MIRANDA, Wander Melo. Arquivo. In: PEDROSA, Celia, KLINGER, Diana; WOLFF, Jorge; CÁMARA, Mario. **Indicionário do contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018, p. 15-53.

APROPANI – Associação Pró-Parque Nacional do Itatiaia. **Plano de Educação Ambiental para o Parque Nacional do Itatiaia**. Relatório, 1989. 64 p.

ARARUNA, Lucimar Bezerra. **Investigando ações de Educação Ambiental no currículo escolar**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARRETO, Cristiane Gomes; CAMPOS, Juliana Bragança; ROBERTO, Douglas Mendes; ROBERTO, David Mendes; SCHWARZSTEIN, Náira Teixeira; ALVES, Gustavo Seijo Goto; COELHO, Welington. **Plano de Manejo do Parque Nacional do Itatiaia**. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade: Brasília, 2014, 491 p.

BARROS, Wanderbilt Duarte de. **Parque Nacional do Itatiaia**. Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1955.

BAUMGRATZ, Nair Dias Paim. **Educação ambiental além dos muros da escola: uma experiência no Parque Nacional do Itatiaia**. 2014. 299 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Centro Universitário de Volta Redonda, Fundação Oswaldo Aranha, Volta Redonda, 2014.

BOSCOLI, Geysa. Progresso, toxico da mocidade... **Gazeta de Noticias**, Rio de Janeiro, ano 64, n. 198, p. 12, 21 ago. 1937.

BRANDÃO, Júlia Lima Gorges. O Conservacionismo em Ação: o Parque Nacional de Itatiaia e a Administração de Wanderbilt Duarte de Barros (1943-1957). **Boletim de Pesquisa do Parque Nacional do Itatiaia**, n. 28, 63 p., nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 23.793, de 23 de janeiro de 1934. Approva o codigo florestal que com este baixa. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. Decreto nº 1.713, de 14 de junho de 1937. Crêa o Parque Nacional de Itatiaia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1965.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**: Meio Ambiente, Saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**: Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000.

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.516, de 28 de agosto de 2007. Dispõe sobre a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes; altera as Leis nos 7.735, de 22 de fevereiro de 1989, 11.284, de 2 de março de 2006, 9.985, de 18 de julho de 2000, 10.410, de 11 de janeiro de 2002, 11.156, de 29 de julho de 2005, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 7.957, de 20 de dezembro de 1989; revoga dispositivos da Lei no 8.028, de 12 de abril de 1990, e da Medida Provisória no 2.216-37, de 31 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Portaria nº 366, de 07 de outubro de 2009. Define os preços para a cobrança de ingressos, serviços administrativos, técnicos e outros, prestados pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012a.

BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BREVES, Gabriel Siqueira de Sousa; BARBOSA, Elisa Fazzolino Pinto; GARDA, Angela Barbara; SOUZA, Thiago do Val Simardi Beraldo. **Monitoramento da Visitação em Unidades de Conservação Federais: Resultados de 2019 e Breve Panorama Histórico**. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio): Brasília, 2020.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Pesquisa multirreferencial em educação ambiental: bases sócio-culturais-político-epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 1, n. 1, p. 73-92, 2006.

CARMO, Hadassa Marques Santana. SENA, Ana Odália Vieira & SILVA, Alexsandro Santos da. Formação artística: um espaço não formal para discutir Educação Ambiental e cidadania em Teixeira de Freitas (BA). **Revbea**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 105-122, 2021.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro; SANTANA, Luiz Carlos & CARVALHO, Luiz Marcelo. Concepções de educação e educação ambiental nos trabalhos do I EPEA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 141-173, jul./dez. 2006.

CHARLOT, Bernard. Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

COLARES, Igor Vieira Vargas; NUNES, Marlon Thiago de Oliveira; SOUSA, Gustavo Mota de; FERNANDES, Manoel do Couto. Aplicação de GEOBIA para classificação da cobertura da terra no Parque Nacional do Itatiaia. **Rev. Bras. Geom.**, v. 3, n. 1, p. 24-31, 2015.

CONDE, Bruno Esteves; MARTINS, Andréa Esteves & FONSECA, Amanda Surerus. Ferramentas da Etnofarmacologia no ambiente escolar: potencial para a Educação Ambiental? **Revbea**, São Paulo, vol. 9, n. 1, p. 116-131, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORRÊA, Marcos Sá. **Itatiaia**: o caminho das pedras. São Paulo: Metalivros, 2003.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v. 4.

DICKMANN, Ivo. Pedagogia da (in)disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no ensino superior. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 55-70, set. 2017.

FARIAS FILHO, Everaldo Nunes de & FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Discussões entre professores sobre a natureza disciplinar ou interdisciplinar da Educação Ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 10, n. 2, p. 9-21, 2015.

FERREIRA, Genise de Moura Freitas & LACERDA, Fátima Kzam Damaceno de. Jornada de Educação Ambiental do Colégio Estadual Doutor João Maia: uma construção coletiva. **Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, v. 16, n. 63, mar./jun. 2018.

FERREIRA, Marcia Serra. **A História da Disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**. 2005. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, Marcia Serra. Como investigar a história da pesquisa em ensino de Ciências no Brasil? Reflexões teórico-metodológicas. In: NARDI, Roberto (Org.). **A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007. p. 451-464.

FERREIRA, Marcia Serra. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 75-88.

FERREIRA, Marcia Serra. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 185-213.

FERREIRA, Marcia Serra. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In: LEITE, Miriam Soares; GABRIEL, Carmen Teresa (Orgs.). **Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação**. 1. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: DePetrus/FAPERJ, 2015, p. 265-284.

FERREIRA, Marcia Serra & MARSICO, Juliana. Historicizar os currículos em tempos recentes: regulações e efeitos no ensino e na formação de professores em Ciências e Biologia. In: FERREIRA, Marcia Serra; CHAVES, Silvia Nogueira; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré Dias (Orgs.). **Vidas que ensinam o ensino da vida**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p. 165-179.

FERREIRA, Marcia Serra & SANTOS, André Vitor Fernandes dos. Discursos curriculares no/do tempo presente: subsídios para uma articulação entre a História e as Políticas de Currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania (Orgs.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017, p. 55-78.

FERREIRA, Marcia Serra; SANTOS, André Vitor Fernandes dos & TERRERI, Leticia. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, jul. 2016.

FERREIRA, Marcia Serra & SELLES, Sandra Escovedo. Entrelaçamentos históricos das Ciências Biológicas com a disciplina escolar Biologia: investigando a versão azul do 'BSCS'. In: PEREIRA, Marsílvia Gonçalves & AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de (Org.). **Ensino de Biologia: fios e desafios na construção de saberes**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 37-61, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001. p.197-223.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FONSECA, Aleson da Silva & SANTOS, Adriana de Souza. Um olhar sobre o potencial pedagógico da Serra do Torreão, João Câmara/RN. **Ambiente & Educação**, v. 22, n. 2, p. 228-244, 2017.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. **Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ**. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FONSECA, Sergio Mattos. A Educação Ambiental como disciplina. **Revbea**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 305-314, 2016.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GONZALEZ, Thiago de Souza; TOLEDO-QUIROGA, Kemily; SIQUEIRA, Andréa Espinola de; SILVA NETO, Sebastião José da. **Guia de Campo da Trilha Sensorial do Parque Nacional do Itatiaia**. Rio de Janeiro: IBRAG, 2019.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso & SAMPAIO, Shaula Maíra Vincentini de. Educação ambiental nas pedagogias do presente. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 123-134, jan./jun. 2014.

HACKING, Ian. Kinds of People: Moving Targets. In: MARSHALL, Peter James (Ed.). **Proceedings of the British Academy**: Volume 151, 2006 Lectures. British Academy, 2007, p. 285-318.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis. **Plano de Ação Emergencial para o Parque Nacional do Itatiaia**. MMA, Diretoria de Ecossistemas, Departamento de Unidades de Conservação, Brasília, 1994. 83p.

INAUGURADO o Parque de Itatiaia. **A Noite**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 9.112, p. 1, 25 jun. 1937.

ITATIAIA comemora 82 anos de criação. **ICMBio em Foco**, ano 11, n. 520, p. 5, 21 jun. 2019.

JAEHN, Lisete & FERREIRA, Marcia Serra. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, set./dez. 2012.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Tradução: Markus Hediger. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2014.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 8, n. 28, p. 101-115, 2003.

LATOURE, Bruno. Primeira Carta. In: **Cogitamus**: seis cartas sobre as humanidades científicas. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 9-35.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de & FERREIRA, Marcia Serra. Educação Ambiental na escola: investigando sentidos sobre interdisciplinaridade e disciplinarização nas políticas de currículo. In: BOZELLI, Reinaldo Luiz; SANTOS, Larissa Maria Freire dos; LOPES, Alexandre Ferreira; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Curso de Formação de Educadores Ambientais**: a experiência do Projeto Pólen. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Apresentação da 7ª edição. In: \_\_\_\_\_; LAYRARGUES, Philippe Pomier & CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Sociedade e Meio Ambiente**: A EA em debate. São Paulo: Cortez, 2012, p. 7-9.

LÖWY, Michael. **Ecologia e socialismo**. Cortez: São Paulo, 2005.

MACEDO, Elizabeth & LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplina e Integração Curricular**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.

MALHEIROS, Márcia. **“Homens da Fronteira”**: Índios e Capuchinhos na Ocupação dos Sertões do Leste do Paraíba ou Goytacazes (Séculos XVIII e XIX). 2008. 389 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.



MARSICO, Juliana. **Formação de professores e a constituição de subjetividades: uma abordagem discursiva do currículo na Educação de Jovens e Adultos**. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MARTINS, Bruna Thamires Antunes; TEIXEIRA Catarina & SOUSA Fabrício Furtado de. Centro de Educação Ambiental: um espaço não formal de Educação Ambiental na visão de professores das escolas estaduais de Itaúna – MG. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 320-339, set./dez. 2017.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. Sobre o preço da pesquisa pedagógica. In: \_\_\_\_\_. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Tradução de Román Goldenzweig e Anadelhi Figueiredo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014. p. 55-78.

MOREIRA, Catarina de Cassia. **Mares, currículos e criaturas marítimas: investigando políticas de acesso e permanência de pessoas transgêneras no ensino superior brasileiro**. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MUNHOZ, Angélica Vier & MAZZARINO, Jane. Cartografias e currículos-mapas: ecologia em espaços educativos não escolarizados. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 10, n. 2, p. 109-123, 2015.

NARCIZO, Kaliane Roberta dos Santos. Uma análise sobre a importância de trabalhar Educação Ambiental nas escolas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 22, jan/jul. 2009.

NASCIMENTO, Léo. **Relatório das Realizações do Parque Nacional do Itatiaia no Quatriênio 2000/2001/2002/2003**. Relatório técnico, 2004. 12 p.

NASCIMENTO, Léo. Editorial. In: BAUMGRATZ, Nair Dias Paim; PEREIRA, Ronaldo Figueiró Portella & ALVES, Marcelo Paraíso. **Educação Ambiental no Parque Nacional do Itatiaia à Luz do Olhar de Docentes e Discentes: Uma Reflexão Crítica**. Boletim de Pesquisa do Parque Nacional do Itatiaia, n. 26, 2017. p. 2-5.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, Cecília Santos de. **Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Cecília Santos de. **Formação de Professores em Ciências Biológicas: significando a Educação Ambiental como inovação curricular**. 2019. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Diego Luiz de Holanda; ABREU, Rafael Freitas de; ASSIS, Mauro Diego Gobira Guimarães de; COSTA, Ailton Anibal Maia Ferreira; RIBEIRO, Bruno Pardiniho; SILVEIRA, Geraldo Tadeu Rezende. Horta Vertical: um instrumento de Educação Ambiental na escola. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Ed. Especial Impressa - Dossiê Educação Ambiental, jan/jun. 2014.

OLIVEIRA, Enio Sebastião Cardoso de. O Índio Fugiu para o Mato? Desaparecimento dos Índios Puris de Campo Alegre da Paraíba Nova. **Caminhos da História**, Vassouras, v. 7, n. 1, p. 47-68, jan./jun., 2011.

PALHARINI, Luciana. Conhecimento disciplinar: (im)possibilidades do discurso sobre a problemática ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 2, p. 29-48, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARNA do Itatiaia realiza II Semana de Acessibilidade. **ICMBio em Foco**, ano 11, n. 489, p. 3, 2018.

PARQUE Nacional do Itatiaia promove Semana da Acessibilidade. **ICMBio em Foco**, ano 11, n. 535, p. 5, 4 out. 2019.

PEDRO, Gabriel Brasil de Carvalho. **A alquimia das disciplinas escolares em tempos democráticos no Brasil: fabricando sujeitos a partir dos conhecimentos geográficos no ensino fundamental**. 2020. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PINTO, Benjamin Carvalho Teixeira & CAMILO, Geysa da Silva. Atividade prática de educação ambiental em espaço não formal: aspectos da bacia hidrográfica como tema gerador. **Ambiente & Educação**, v. 25, n. 2, p. 536-558, 2020.

POPKEWITZ, Thomas Stanley. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas Stanley. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas Stanley. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas Stanley. Estudios curriculares y la historia del presente. Traducción: Slava López Rodríguez. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 14, n. 1, p. 355-370, 2010.

POPKEWITZ, Thomas Stanley. PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 89-108.

RAMOS, Celso de Almeida; MORAES, Lorrán André; SANTOS, Leilson Alves dos; VERAS, Maria de Fátima. Horta escolar: uma alternativa da Educação Ambiental, Alcântara (MA). **Revbea**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 228-247, 2018.

RAMOS, Paulo Cezar Mendes; SOUZA, Olga Camisão de; LIMA, Augusto Avelino de Araújo; SÁ, Luiz Fernando S. Nogueira de. **Plano de Manejo**: Parque Nacional do Itatiaia. Brasília: Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) / Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN), 1982.

REIS, Vanessa Ribeiro dos; SOUZA, Gírlene Santos de & DIAS, Viviane Borges. Educação Ambiental no ensino formal: atuação do(a) professor(a) nas escolas municipais de Cruz das Almas – BA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 11, n. 1, p. 52-65, 2016.

RICKLEFS, Robert. **A Economia da Natureza**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RIGO, Raul Reynaldo. O Brasil deveria ser, por excellencia, o paiz do turismo. **Correio Paulistano**, São Paulo, ano 82, n. 24.538, 17 mar. 1936.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. Parques Nacionais. **Revista Nacional de Educação**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 11 e 12, p. 54-56, ago./set. 1933.

SAAD, Luiza da Costa. **“A Viagem de Chihiro”**: notas sobre Currículo, Educação Ambiental e Cultura. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos. **Investigando a Disciplina Escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo.** 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos. **Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de objetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).** 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos & FERREIRA, Marcia Serra. História da disciplina escolar Educação Ambiental em Armação de Búzios, RJ: entre necessidades e condições de emergência de uma inovação curricular. **Pedagogia y Saberes**, n. 42, p.153-165, 2015.

SANTOS, Kerlen Alana Santa Ana & SILVA, Rodrigo de Cássio da. Educação Ambiental em espaços não formais: relato de experiência no Parque das Aves (Foz do Iguaçu, PR, Brasil). **Revbea**, São Paulo, v. 16, n. 2, 153-162, 2021.

SANTOS, Lúcia de Araújo Almeida. **Relatório de Vistoria Técnica.** Equipe Técnica em Acessibilidade do CREA-RJ/MPF-PRRJ. Relatório interno, 2018. 14 p.

SELLES, Sandra Escovedo & FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de (Orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa.** Niterói: EdUFF. 2005, p. 76-81.

SILVA, Andréa Cristina Sousa e. O trabalho com Educação Ambiental em escolas de Ensino Fundamental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 20, jan/jul. 2008.

SILVA, Edevaldo da; OLIVEIRA, Habyhabanne Maia de & NASCIMENTO, Alba Luciana Ramos. Environmental Education in the teaching of Biology in schools of Pombal (PB, Brazil). **Revbea**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 12-24, 2016.

SILVA, Emanuel Mateus da. O papel da Educação Ambiental nas ações de combate as mudanças climáticas. **Revbea**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 388-397, 2019.

SILVA, Luciano Fernandes & GOMES, Maria Margarida. A pesquisa em educação ambiental no contexto escolar: contribuições para uma reflexão. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1, p. 239-256, 2008.

SOUZA, Gláucia Cardoso de & MILIOLI, Geraldo. Educação Ambiental não formal: uma análise de sua importância sob a ótica de profissionais de Meio Ambiental atuantes na região carbonífera catarinense. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 9, n. 2, p. 83-97, 2014.

TOLEDO-QUIROGA, Kemily. **Avaliação da acessibilidade no Centro de Visitantes do Parque Nacional do Itatiaia (RJ)**. 2019. 109 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TOLEDO-QUIROGA, Kemily; OLIVEIRA, Cecília Santos de & FERREIRA, Marcia Serra. **Interdisciplinaridade e disciplinarização da Educação Ambiental nos currículos formais**: uma análise de produções acadêmicas. 2021. (no prelo)

TORRES, Marcele Xavier. **Sentidos de Prática na Formação de Professores**: Investigando a Reforma Curricular da Licenciatura em História da FAFIC, nos anos 2000. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.