



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
DINTER UFRJ / UNEB

MARIA CÉLIA SANTANA AGUIAR

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis

RIO DE JANEIRO-RJ

Novembro 2021



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
DINTER UFRJ / UNEB

MARIA CÉLIA SANTANA AGUIAR

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e Docência

Orientadora: Maria Margarida Pereira Lima Gomes

RIO DE JANEIRO-RJ

Novembro, 2021

CIP - Catalogação na Publicação

A282a Aguiar, Maria Célia Santana
Ambientalização Curricular no Ensino Fundamental?
Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis
/ Maria Célia Santana Aguiar. -- Rio de Janeiro,
2021.
192 f.

Orientador: Maria Margarida Pereira de Lima
Gomes.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Ambientalização Curricular. 2. Políticas
Educativas. 3. Currículo. 4. Educação Ambiental. I.
Gomes, Maria Margarida Pereira de Lima, orient. II.
Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

MARIA CÉLIA SANTANA AGUIAR

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, Faculdade de Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 30 de novembro de 2021

Profa. Dra. Margarida Pereira Lima Gomes (UFRJ)
(Orientadora)

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira (UFRJ)

Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos (UnB)

Profa. Dra. Shaula Maira Vicentini de Sampaio (UFF)

Profa. Dra. Maria Cristina Ferreira dos Santos (UERJ)

RIO DE JANEIRO-RJ

Novembro, 2021



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Aos **30** dias do mês de **novembro** de **2021**, às 09:00 horas, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota, e que foi gravada, a Banca Examinadora da Tese intitulada **"AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL? Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis"** de autoria da doutoranda **Maria Célia Santana Aguiar**, turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Professora Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (orientadora UFRJ – participação por videoconferência), pela Profa. Shaula Maira Vincentini de Sampaio UFF – participação por videoconferência), pelo Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos (UNB - participação por videoconferência), pela Profa. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UERJ – participação por videoconferência), pela Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira (UFRJ - participação por videoconferência) e pela Profa. Dra. Maria Cristina Ferreira dos Santos (UERJ – participação por videoconferência), considerou o texto da tese:

(X) Aprovado () Aprovado com recomendações de reformulação () Reprovado

A banca destaca a relevância da pesquisa, para os campos da Educação Ambiental e do Currículo, ao focalizar o Programa Escolas Sustentáveis e a escola como produtora de políticas. Recomenda a socialização das análises em eventos e periódicos das áreas.

Eu, Maria Margarida Pereira de Lima Gomes, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.

Continuação da Ata de Defesa de Tese de doutorado da estudante Maria Célia Santana Aguiar, realizada em 30 de novembro de 2021.

Profa. Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (UFRJ)

Profa. Shaula Maira Vincentini de Sampaio (UFF)

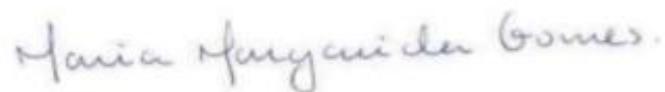
Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos (UNB)

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira (UFRJ)

Profa. Dra. Maria Cristina Ferreira dos Santos (UERJ)

Maria Célia Santana Aguiar – estudante



Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (UFRJ)

Presidente da Banca

Ao meu pai Dely José de Aguiar (em memória) e minha mãe Luzia de Sousa Santana Aguiar (em memória).

Aos meus filhos Hélio Aguiar Ribeiro e Victor Aguiar Ribeiro.

À minha irmã Maria Selma Santana Aguiar Santos e seu esposo, Paulo Araújo Santos.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A DEUS primeiramente, pois sem Ele eu nem existiria neste planeta chamado Terra.

Aos meus filhos Hélio e Victor, a quem dediquei esta tese por serem os motores de realizações de todos os meus projetos de vida. Pelo apoio, amor e, sobretudo, pela força que me dão, ao abraçar os projetos de vida deles com dedicação e compromisso.

À minha família, em especial, à minha irmã Maria Selma S. A. Santos que, além de Deus, é quem me carrega no colo nos momentos mais difíceis e que me apoia em todos os meus projetos de vida.

À família de Selma que chega junto no apoio incondicional: Paulo (esposo) e filhas: Michele, Vanessa, Shawanna, Luiza, com seus esposos Idalécio, Raphael, Samuel.

Aos meus irmãos José Eduardo, José Mário, Macário, minha irmã Maria Luzia.

À Profa. Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes, minha orientadora e amiga, pelo seu incondicional apoio e compreensão diante das minhas limitações e conflitos internos, mas também da sua arte em extrair de mim o potencial que nem eu mesma sabia que tinha, me estimulando à busca do conhecimento como ferramenta de luta e conquista da autoconfiança. Como você mesma me disse uma vez: “Eu não desisto de ninguém!” e você me provou isso. Obrigada por não ter desistido de mim!

Às professoras marcantes: Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira, por suas grandes contribuições ao meu trabalho desde o exame de projeto e qualificação. Vocês me ajudaram a enxergar além do que os meus olhos míopes me permitiam no campo do currículo e das políticas educacionais.

Aos (às) professores (as) da banca avaliadora: Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos, Profa. Dra. Shaula Maira Vicentini de Sampaio, Profa. Dra. Maria Cristina F. dos Santos, Prof. Dr. Tiago Ranniery Moreira de Oliveira, Profa. Dra. Ana Maria F. C. Monteiro, Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira, pelo sim dado à missão de avaliar o meu trabalho com seriedade e muito respeito.

Aos professores/as do DINTER/URFJ/UNEB: Prof. Dr. Amilcar Pereira, Prof. Dr. Rodrigo P.R. Rosistolato, Profa. Dra. Patrícia Corsino, Profa. Dra. Graça Regina F. da S. Reis, Profa. Dra. Ana Maria F. C. Monteiro, Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira (Coordenadora Geral do DINTER) e Profa. Dra. Eliana Márcia dos Santos Carvalho (Coordenadora local do DINTER na UNEB).

A Solange Rosa de Araújo, Secretária do Curso da PPG-Educação, por seu profissionalismo, amizade e apoio em nossa vida burocrática.

Às amigas Jailra, Socorro e Gilda, pelo constante apoio.

Aos/às colegas do grupo de pesquisa *Currículos Escolares, Ensino de Ciências e Materiais Didáticos do Laboratório do Núcleo de Estudos do Currículo-NEC* pelas trocas de conhecimentos ao longo desse trajeto de quatro anos. Não vou citar nomes, para não correr o risco de não citar a todos (as). É maravilhoso conviver com vocês.

Aos/às colegas do DINTER/UFRJ/UNEB e aos amigos/às que compartilharam comigo a casa, as incertezas, os desafios, choros, risos, curtições, estudos coletivos e conquistas no ano de 2018 na Rua Marechal Cantuária, URCA-RJ e ao longo desses quatro anos. Meus agradecimentos especiais a Anna Donato, Reinaldo Silva, Maria Claudia Meira, André Pedreira, Luís Flávio Felipe, José Alves e Patrícia Reis (amigos/irmãos).

Às Girls Power: Elenice Brito, Roze Porto e Daniela Magalhães, amigas queridas, por caminharem junto comigo, incentivando, me impulsionando a galgar os degraus do conhecimento e realizações.

Ao professor e amigo Adelson Brito, pelas contribuições no campo da Filosofia que muito me auxiliaram nos estudos.

Às amigas e amigos construídos no Campus DCHT-XVII que contribuíram no meu avanço profissional desde que iniciei minha trajetória no Ensino Superior.

Às professoras Dalva Lima e Diva Ferreira Castro Castilho - minha eterna diretora marcante. Exemplos de amor à Educação.

Aos colegas da Escola Agrotécnica Sérgio de Carvalho-EASC (atual CETEP-VC), que fizeram parte da minha formação docente desde meus primeiros passos como professora da Educação Básica.

Às diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras das escolas pesquisadas (não poderei citar os nomes), que permitiram o desenvolvimento da pesquisa, concedendo-me as entrevistas, sem as quais eu não teria concluído o meu trabalho. Em especial, Queziane Martins Cruz, a coordenadora geral do programa Escolas Sustentáveis no município de Bom Jesus da Lapa, que fez a ponte entre mim e as escolas, possibilitando a aproximação às colaboradoras da pesquisa, além de estar sempre disponível.

Ao grupo de oração Mulheres de muita Fé, pelas constantes orações me fortalecendo no campo espiritual.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior-CAPES pela bolsa de estudos, subsidiando meus estudos na UFRJ-RJ.

Ao DINTER/UFRJ/UNEB, por proporcionar experiências tão enriquecedoras e significativas.

“Não obstante, as pedras permanecem, e as árvores, e os pássaros, a despeito das numerosas significações que neles encontramos. Podemos deslocá-los e lhes impor nossos desígnios. Podemos nos esforçar por dobrá-los à nossa vontade. Mas, no fim das contas, eles permanecem misteriosos, artefatos de um mundo que nós fabricamos e cujo sentido, que têm por eles mesmos, nunca será bem conhecido. Esta rocha silenciosa, esta natureza a propósito da qual nós discutimos assim, também estão entre as coisas mais importantes que temos em comum. É a razão pela qual nos preocupamos de tal forma com elas.”

Willian Cronon

AGUIAR, Maria Célia Santana. **Ambientalização Curricular no Ensino Fundamental? Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis**. 2021. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RESUMO

Na presente tese, analiso como a Ambientalização Curricular veio se constituindo nas escolas de Bom Jesus da Lapa-Bahia, no contexto da prática, a partir das proposições do Programa Escolas Sustentáveis. Este programa objetivou inserir a Educação Ambiental nas escolas que desejassem se tornar espaços educadores sustentáveis, subsidiando ações planejadas pelo coletivo escolar. O estudo buscou integrar suas análises a partir dos campos da Educação Ambiental, Currículo e, principalmente, de Políticas Educacionais. As teorizações do Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação de Stephen J. Ball e as perspectivas curriculares de Ivor Goodson foram fundamentais para a construção do objeto de pesquisa. Numa abordagem qualitativa, foram utilizadas como fontes de análise os trabalhos levantados, as entrevistas, os questionários e documentos, como o Manual do Programa Escolas Sustentáveis, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Município de Bom Jesus da Lapa e as Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola. Teve por objetivos: i. Compreender os sentidos e significados dos conceitos de Educação Ambiental atribuídos pelas professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas; ii. Analisar como a dimensão ambiental vem sendo proposta e elaborada nos currículos destas escolas; iii. Compreender como o Programa Escolas Sustentáveis foi ressignificado e contribuiu para o processo de Ambientalização Curricular nas escolas. Três escolas foram selecionadas para participar da pesquisa, duas urbanas e uma rural, esta última pertencente a uma comunidade quilombola e ribeirinha. Foram entrevistadas três diretoras, duas coordenadoras pedagógicas e sete professoras. A análise foi elaborada com base nas proposições analíticas de Stephen Ball, ou seja, como texto e como discurso. O levantamento revelou um maior número de pesquisas no ensino superior com o tema Ambientalização Curricular, com menor frequência na educação básica, que aparecem vinculadas ao Programa Escolas Sustentáveis, cujas proposições se aproximam do conceito: a valorização da integração espaço físico, currículo e gestão. Nas diretrizes do Ensino Fundamental e Educação Quilombola, a inserção da Educação Ambiental está presente, mas não há referência a esse conceito. A análise das entrevistas mostrou que, apesar da evidente descontinuidade da política nessas escolas, o programa cumpriu as intenções da política, o que se verificou nos discursos-relacionados como: sustentabilidade, conservação, preservação, consumo e reciclagem, que vêm se hegemonzando nos textos preconizados pelas leis, diretrizes e programas que compõem o histórico da Educação Ambiental no Brasil. No entanto, a política sofreu recriações no contexto da prática, indicando que as políticas são atuadas e não simplesmente implementadas. A análise empreendida mostrou que, apesar do viés pragmático característico das proposições do programa, esse contribuiu para fazer florescer nesses contextos escolares, a importância da Ambientalização Curricular, integrando as dimensões: espaço físico, gestão e currículo.

Palavras-chave: Ambientalização Curricular. Políticas Educacionais. Currículo. Educação Ambiental.

AGUIAR, Maria Célia Santana. **Curriculum Environmentalization in Elementary School?** A study under the Sustainable Schools Program. 2021. 189f. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ABSTRACT

In this thesis, we seek to understand how Curriculum Environmentalization came to be constituted in the schools of Bom Jesus da Lapa-Bahia from the propositions of the Sustainable Schools Program. This program aimed to insert Environmental Education in schools that aimed to become sustainable educational spaces, subsidizing actions planned by school collectives. In this study we sought to build a theoretical-methodological approach integrating analyzes from the fields of Environmental Education, Curriculum and, mainly, Educational Policies. We also bet on the theories of the Policy Cycle and Theory of Action by Stephen J. Ball and on the curricular perspectives of Ivor Goodson for the construction of the research object. The following objectives were proposed: to understand the senses and meanings of the concepts of Environmental Education attributed by the teachers, principals and pedagogical coordinators of the researched schools; to analyze how the environmental dimension has been proposed and elaborated in the curricula of these schools; and to understand how the Sustainable Schools Program was redefined and contributed to the Curriculum Environmentalization process in schools. For analysis, bibliographic productions, questionnaires, interviews and documents such as the Sustainable Schools Program Manual, the Curriculum Guidelines for Elementary Education in the Municipality of Bom Jesus da Lapa and the Curriculum Guidelines for Quilombola Education were used as sources. Three schools were selected to participate in the research, two urban and one rural, the latter belonging to a quilombola and riverside community. Three principals, two pedagogical coordinators and seven teachers were interviewed. The analysis was based on Stephen Ball's analytical propositions, that is, as a text and as a discourse. Bibliographic surveys showed that Curriculum Environmentalization is a topic that has been highly valued in research related to higher education, with less frequency in basic education, but whose propositions seem to approach the Sustainable Schools Program's objectives, such as valuing the integration between physical space, curriculum and management. On the other hand, the inclusion of Environmental Education is part of the propositions of the guidelines of Elementary Education and Quilombola Education. The interviews, on the other hand, show that, despite the evident discontinuity of the policy in these schools, discourses related to sustainability, conservation, preservation, consumption and recycling predominate. These are discourses that have become hegemony in the texts recommended by laws, guidelines and programs that make up the history of Environmental Education in Brazil. However, it is also possible to see that the policy was recreated in the analyzed contexts of practice, indicating that the policies are acted and not simply implemented. The analysis undertaken showed that, despite the pragmatic bias characteristic of the program's propositions, it contributed to making the importance of Curricular Environmentalization flourish in these school contexts, integrating the dimensions: physical space, management and curriculum.

Keywords: Curriculum Environmentalization. Educational Policies. Curriculum. Environmental Education.

AGUIAR, Maria Célia Santana. **¿Ambientalización Curricular en la Enseñanza Primaria?** Un estudio en el ámbito del Programa Escuelas Sostenibles. 2021. 189f. Tesis (Doctorado en Educación). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RESUMEN

En esta tesis, buscamos comprender cómo la Ambientalización curricular viene siendo constituida en las escuelas de Bom Jesus da Lapa-Bahia en base a las propuestas del Programa Escuelas Sostenibles. Este programa tuvo como objetivo introducir la Educación Ambiental en las escuelas que aspiraban convertirse en espacios educativos sostenibles, subvencionando las acciones planificadas por los colectivos escolares. Para el estudio, se buscó construir un enfoque teórico-metodológico integrando análisis de los campos de Educación Ambiental, Currículo y, principalmente, de Políticas Educativas. Se tuvieron en cuenta las teorías del Ciclo de Políticas y Teoría de la Actuación de Stephen J. Ball y en las perspectivas curriculares de Ivor Goodson para la construcción del objeto de investigación. En este, se propusieron los siguientes objetivos: comprender los sentidos y significados de los conceptos de Educación Ambiental atribuidos por docentes, directores y coordinadores pedagógicos de las escuelas encuestadas; analizar cómo viene siendo propuesta y elaborada la dimensión ambiental en los planes de estudio de estas escuelas; y comprender cómo el Programa Escuelas Sostenibles fue redefinido y contribuyó para el desarrollo de la Ambientalización Curricular en las escuelas. Para análisis fueron utilizadas como fuentes producciones bibliográficas, encuestas, entrevistas y documentos tales como el Manual del Programa Escuelas Sostenibles, las Directrices Curriculares para el Ciclo de Alfabetización del Municipio de Bom Jesus da Lapa y las Directrices Curriculares Municipales para la Educación Escolar Quilombola. Se seleccionaron tres escuelas para participar en la investigación, dos urbanas y una rural, esta última perteneciente a una comunidad quilombola y ribereña. Fueron entrevistadas tres directoras, dos coordinadoras pedagógicas y siete profesoras. El análisis fue elaborado basado en las proposiciones analíticas de Stephen Ball, es decir, como texto y como discurso. Las encuestas bibliográficas mostraron que la Ambientalización Curricular es un tema que ha sido muy valorado en las investigaciones relacionadas con la educación superior, con menos frecuencia en la educación básica, pero cuyas propuestas parecen acercarse a los objetivos del Programa Escuelas Sostenibles tales como la apreciación de la integración entre el espacio físico, plan de estudios y gestión. Por otro lado, la inclusión de la Educación Ambiental es parte de las propuestas de las Directrices de Educación Primaria y Quilombola, pero no hay ninguna referencia a este concepto. Las entrevistas, en cambio, muestran que, a pesar de la evidente discontinuidad de la política en estas escuelas, los discursos relacionados con la sostenibilidad, conservación, preservación, consumo y reciclaje predominan. Son discursos que se han convertido en hegemonía en los textos recomendados por las leyes, directrices y programas que componen la historia de la Educación Ambiental en Brasil. Sin embargo, también es posible ver que la política se ha recreado en los contextos de la práctica, lo que indica que las políticas son actuadas y no simplemente aplicadas. El análisis de las entrevistas mostró que, a pesar del sesgo pragmático característico de las propuestas del programa, este contribuyó para el surgimiento, en estos contextos escolares, de la importancia de la Ambientalización Curricular, integrando las dimensiones: espacio físico, gestión y plan de estudios.

Palabras-clave: Ambientalización curricular. Políticas educativas. Currículo. Educación ambiental.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Ambientalização Curricular
ACES	Ambientalização Curricular no Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CGEA	Coordenadoria Geral de Educação Ambiental
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNIJMA	Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente
COM-VIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
EES	Espaços Educadores Sustentáveis
EEx	Entidades Executoras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação
GPEA	Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPEV	Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias
LANEC	Laboratório do Núcleo de Estudos do Currículo
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NEC	Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro
NSE	Nível Socioeconômico
NUMA	Núcleo de Meio Ambiente

ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEC	Projetos Ambientais Escolares Comunitários
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	Programa de Educação Ambiental
PES	Programa Escola Sustentáveis
PIB	Produto Interno Bruto
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNES	Programa Nacional Escolas Sustentáveis
PNMC	Programa Nacional de Mudança do Clima
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
REASUL	Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
REPEA	Rede Paulista de Educação Ambiental
RUPEA	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TI	Território de Identidade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UEx	Unidades Executoras
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Diagrama circular de um currículo ambientalizado
- Figura 2** Composição semântica por sufixação da palavra ambientalização
- Figura 3** Mapa da Região do Médio São Francisco, evidenciando o Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Levantamento dos trabalhos encontrados sobre a temática Ambientalização Curricular no Ensino Fundamental, nas plataformas IBICT e CAPES no período 2013-2018.
- Quadro 2** Segundo Levantamento dos trabalhos encontrados sobre a temática Ambientalização Curricular, no período 2013-2018.
- Quadro 3** Relação de autores cujas pesquisas no nível superior fazem interlocução com as 10 características da Rede Aces ou não
- Quadro 4** Universidades participantes nos trabalhos selecionados no período 2013-2018
- Quadro 5** Perfil dos interlocutores da pesquisa, participantes da entrevista semiestruturada.

LISTA DE TABELA

- Tabela 1** Índice de Desenvolvimento Humano- IDH entre os anos 1991 a 2010, dos municípios que compõem o Território do Velho Chico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	26
1.1 Atuação das políticas: interpretação, tradução, ressignificações no contexto da prática.....	31
1.2 O Programa Escolas Sustentáveis: elementos para a construção do objeto de estudo	36
1.3. Aspectos gerais do Programa Escolas Sustentáveis.....	36
1.3.1 Aspectos relacionados ao diagnóstico e ao plano geral.....	39
1.3.2 Aspectos relacionados à distribuição dos recursos financeiros.....	40
1.4 Análise do Programa Escolas Sustentáveis com base na abordagem do ciclo de políticas.....	41
2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CURRÍCULO E AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: COMPREENDENDO AS INTERRELAÇÕES.....	48
2.1 Educação Ambiental: alguns elementos para uma análise.....	48
2.1.1 As macrotendências da Educação Ambiental	54
2.2 Currículo em diálogo com o processo de ambientalização curricular.....	58
2.2.1 O Currículo como prescrição e o currículo como prática.....	60
2.2.2 Currículo: uma invenção de tradições	62
2.3 Ambientalização Curricular.....	63
2.3.1 Ambientalização Curricular em Pesquisas no Brasil no período 2013-2018.....	67
2.3.2 O conceito de ambientalização curricular nos objetivos e problemas de pesquisa em trabalhos relacionados ao Ensino Fundamental.....	70
2.3.3 Olhares teóricos sobre o currículo em processos de ambientalização curricular.....	72
2.3.4 Ambientalização curricular: visões conceituais no ensino superior no período 2013-2018.....	76
2.3.5 A interlocução da pesquisa com a Rede Aces.....	76
2.3.6 Visão dos autores sobre o conceito de ambientalização curricular.....	77
3 O CONTEXTO DA PRÁTICA	99
3.1 Análise e interpretação dos dados.....	101
3.2 Universo da Pesquisa.....	103
3.2.1 Caracterização do Território do Velho Chico.....	103

3.2.2 O Município Bom Jesus da Lapa.....	108
3.2.3 Caracterização das escolas.....	110
3.2.3.1 <i>Escola Municipal Correntina</i>	111
3.2.3.2 <i>Escola Municipal Paramirim</i>	111
3.2.3.3 <i>Escola Municipal Francisco das Águas</i>	112
3.3 Perfil dos interlocutores da pesquisa	113
4 A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA: O QUE DIZEM AS FONTES DE PESQUISA.....	119
4.1 Educação Ambiental (EA): sentidos e significados na/da prática.....	120
4.2 Educação Ambiental no currículo do Ensino Fundamental.....	126
4.3 A gestão escolar e a atuação da política nos processos de Ambientalização Curricular	130
4.4 Ações de Educação Ambiental nas escolas	134
4.5 O espaço físico como elemento curricular.....	136
4.6 O Programa Escolas Sustentáveis no contexto da prática e os processos de Ambientalização Curricular	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXOS.....	172

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como foco a compreensão dos processos de Ambientalização Curricular em escolas contempladas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - Escolas Sustentáveis no Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Partindo de perspectivas que concebem os contextos escolares como espaços de produção de conhecimento, busco investigar como estas escolas vêm produzindo currículos ambientalizados, considerando aspectos, como: as disciplinas escolares, o currículo, os materiais didáticos, a educação ambiental, a atuação docente, a comunidade escolar, a gestão, o espaço físico e as políticas públicas relacionadas.

A escola, espaço de ensino, reflexões e aprendizagens, constrói interlocuções com outros espaços, direta ou indiretamente, em seus aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, mas nem sempre em relações dialógicas e harmônicas. Entre harmonias e antagonismos, o contexto escolar disputa, em situações desiguais, os modos de exercer o poder de designar o que se deve ou não ensinar (GOODSON, 1997, 2018, 2019). No entanto, operando com o pensamento de que a rede de poderes que predomina na sociedade é exercida em diferentes níveis e posições (FOUCAULT, 2013), entendo a escola como produtora de currículo, que ressignifica suas práticas, subvertendo as prescrições e exercendo o poder que lhe é inerente.

No atual contexto, o campo educacional sofre com os desmandos, como o contingenciamento de recursos tanto para o Ensino Superior - precarizando as ações de ensino, pesquisa e extensão, quanto para a Educação Básica -, bem como a flexibilização de leis ambientais. Tais desmandos podem ser vistos como tentativas de desconfigurar os sentidos e significados de conceitos, como a noção de qualidade social, autonomia e liberdade de expressão, saúde, educação, valorização do meio ambiente. Assim, estudos como este que enfatizam ações e políticas com temáticas educacionais têm sua relevância. Diante disso, educar ambientalmente suscita importantes indagações: que importância tem neste cenário? Como ressignificar os currículos escolares, buscando também ressignificar os modos de ensinar em torno da temática ambiental, tão importante para as relações que os sujeitos estabelecem com os demais seres vivos e o seu ambiente, numa interdependência vital?

Sendo a Educação Ambiental uma dimensão da educação voltada à prática social e ética ambiental, verifico que está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental-DCNEA (Resolução CNE/CP, 2/2012) como forma de imprimir sentidos na relação dos seres humanos com a natureza e entre si, numa perspectiva crítica. No

âmbito formal, essa dimensão vem sendo inserida de diferentes modos e proposições, sendo perpassada por debates em torno de conhecimentos de outros campos educacionais, como o campo do currículo e o campo das políticas educacionais. Tais proposições estão revestidas de recomendações largamente prescritas em leis, diretrizes e programas educacionais¹, mas que também tomam novos olhares enquanto práticas de liberdade, de emancipação dos sujeitos no plano individual e coletivo, que rejeitam os essencialismos, as obrigatoriedades que engessam e limita o potencial criativo, a capacidade de discernimento e de exercício do poder inerentes à coletividade e aos indivíduos. Desse modo, é importante compreender como os conhecimentos das áreas do Currículo e EA se relacionam, pois, concordando com Moraes (2020, p.48), os diálogos entre esses campos “envolvem conflitos e disputas que resultam na definição de formas de conhecimento considerados de valor suficiente para serem transmitidos às próximas gerações”.

Buscando me inserir nesse debate, trago à discussão um conceito que vem se consolidando como objeto de pesquisa em diversas universidades brasileiras - Ambientalização Curricular-, que sugere a fusão de dois campos do conhecimento: o campo da Educação Ambiental e do Currículo. A difusão desse conceito se deu a partir da formação da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior - ACES em 2002, cuja finalidade foi inserir no Ensino Superior a dimensão ambiental numa perspectiva institucional, abrangendo o currículo, gestão e espaço físico (ORSI, 2014). Inserção esta que se dá “a partir de um patamar já estabelecido, adaptando processos, conteúdos e práticas aos objetivos e princípios da EA” (KITZMANN, 2007, p. 554). Interessa-me aqui analisar uma política de governo, o Programa PDDE-Escolas Sustentáveis, direcionado às escolas brasileiras da Educação Básica em 2013, cujas proposições se assemelham à Rede ACES.

A Lei da Política Nacional da Educação Ambiental 9.795/99, em seu Art. 4º, propõe uma educação humanista, holística, participativa, numa perspectiva inter, multi e transdisciplinar, apontando, no Art. 5º, inciso I, entre seus objetivos, “[...] o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”. Para tanto, essa mesma lei propõe a incumbência ao poder público de criar políticas públicas de Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, sendo responsabilidade também das instituições educativas, integrá-la aos seus currículos.

¹ Lei da Política Nacional de Educação Ambiental nº9. 795/99; Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96; Constituição Federal de 1988, Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, Programa Vamos cuidar do Brasil, Escolas Sustentáveis.

Tal perspectiva foi valorizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove anos (Resolução CNE/CEB no 07/2010) que marcaram, nos últimos anos, mudanças significativas na estrutura da Educação Básica no país, impondo desafios à elaboração de seus currículos e redimensionando suas finalidades e objetivos (BRASIL, 2010). Tais diretrizes curriculares estão em processo de mudança com a aprovação e publicação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017), documento que visa nortear a estruturação dos currículos dos sistemas de ensino no Brasil, indicando competências e habilidades que se pretendem que sejam desenvolvidas pelos discentes na educação básica (BRASIL, 2017). Mas, ainda assim, reconheço a importância dessas diretrizes para a valorização de abordagens das problemáticas relacionadas ao meio ambiente nos currículos escolares do ensino fundamental.

Essa valorização se justifica pela importância que a inserção da Educação Ambiental nos currículos vem assumindo frente aos problemas ambientais crescentes que assolam o planeta, o que leva à necessidade de convidar as pessoas a olharem para esses problemas como também seus e da coletividade, o que inclui governo e sociedade. A esse respeito, Loureiro (2010) afirma que isso requer uma contínua reflexão e problematização das condições de vida, como intrínsecas ao processo social, sendo isso essencial para a promoção e materialização de novas atitudes e relações estruturais na sociedade. É neste cenário de preocupações e discussões a respeito das problemáticas ambientais que se faz importante compreender como a ambientalização curricular pode contribuir para a inserção da dimensão socioambiental nos contextos escolares.

Desde 2013, a política pública Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE: Escolas Sustentáveis, a qual vou me referir ao longo deste trabalho, como Programa Escolas Sustentáveis, foi lançado como uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC), cujo objetivo foi incentivar a adoção de práticas sustentáveis, bem como a inserção da Educação Ambiental, apoiando a implementação de projetos de pesquisa e intervenção nas escolas da Educação Básica, que dessejassem criar espaços educadores sustentáveis, considerando o currículo, a gestão, o espaço físico e a comunidade (BRASIL, 2013).

O Município de Bom Jesus da Lapa, ao participar do processo de seleção, por iniciativa da Secretaria de Educação, foi contemplado por esse programa, ao concorrer ao Edital, oferecido nos moldes operacionais da Resolução CD/FNDE nº18/2013, que descentralizou recursos financeiros de custeio e de capital para as escolas selecionadas, que estão localizadas em regiões desse município, com características de vulnerabilidade ou se

localizam em comunidades de remanescentes de quilombos, ribeirinhas e urbanas (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, este estudo, além do campo da Educação Ambiental, perpassa o campo do Currículo e das Políticas Curriculares. Considerando o currículo um campo de luta e contestação (GOODSON, 1997, 2018), me interessa aprofundar os aspectos que o envolvem, pois é nele que são organizados e orientados os conhecimentos que compõem o sistema de ensino, com suas especificidades e abrangências, visto que, como constructo histórico, social e cultural, o currículo vem sofrendo evoluções em perspectivas e posicionamentos teóricos, acompanhando, assim, as mudanças e exigências da contemporaneidade.

O conceito de currículo, segundo Goodson (2018, p. 85) é “multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos”. Desse modo, tem aberto caminho para perspectivas teóricas, seja em linhas filosóficas, psicológicas e sociológicas: o que é considerado importante para este autor, já que reitera a necessidade em avançar nessas linhas para além de perspectivas administrativas, racionais, técnicas ou científicas. Tendências estas que têm recebido críticas, por inviabilizarem a essência do currículo enquanto práxis, ou seja, como de fato é atuado nos contextos educativos.

Em consonância com essa concepção de Goodson (1997, 2018), entendo que a escola produz currículos que, muitas vezes, destoam do que as prescrições recomendam. Sendo o currículo construído socialmente, este está sujeito a modificações de acordo com o contexto. Nessa mesma perspectiva de valorização da produtividade dos contextos escolares, Stephen Ball e colaboradores (1992) - teórico estudioso, dentre outras temáticas da área de educação, das políticas curriculares -, sugere por meio da abordagem do ciclo de políticas que as escolas produzem políticas, rompendo com a concepção de que as políticas estadocêntricas chegam à escola de forma verticalizada e hierarquizada (LOPES; MACEDO, 2011a). Assim, partindo de teorizações de currículo na perspectiva pós-estruturalista, para quem o poder é exercido de múltiplos centros, Lopes e Macedo (2011a), ponderam que as escolas também podem ser consideradas centros de poder, podendo, portanto, produzir políticas. Dessa maneira, quando uma política chega à escola, ela passa por interpretações de interpretações e, por conseguinte, os atores no contexto escolar - professores, diretores, coordenadores pedagógicos, alunos e demais segmentos da escola-, acabam recontextualizando-a, recriando uma nova política (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Nesse sentido, com base no ciclo de políticas, proponho o seguinte problema para o trabalho que aqui apresento:

Como a Ambientalização Curricular veio se constituindo nas escolas de Bom Jesus da

Lapa, Bahia, a partir das possíveis interpretações das proposições do Programa Escolas Sustentáveis no contexto da prática?

Para abordar tal questão, proponho os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Compreender como a Ambientalização Curricular veio se constituindo nas escolas de Bom Jesus da Lapa, Bahia, a partir das proposições do Programa Escolas Sustentáveis.

Objetivos específicos:

- Compreender os sentidos e significados dos conceitos de Educação Ambiental atribuídos pelas professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas;
- Analisar como a dimensão ambiental vem sendo proposta e elaborada nos currículos das escolas pesquisadas;
- Compreender como o Programa Escolas Sustentáveis foi ressignificado e contribuiu para o processo de Ambientalização Curricular nas escolas pesquisadas.

O problema de pesquisa composto pela questão norteadora e seus objetivos vem sendo gestado a partir de experiências e interesses profissionais relacionados ao meu exercício da docência no ensino básico e superior, sobre o qual discorro apresentando minha trajetória profissional e as motivações que vêm me instigando à produção deste trabalho de pesquisa.

Em minha trajetória como professora, licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC - Bahia, com pós-graduação em Ensino da Biologia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Bahia, sempre me interessei pelos estudos que estivessem relacionados à compreensão das questões ambientais.

Como professora do Ensino Médio, atuo na formação geral e nos cursos técnicos ofertados pela Escola Agrotécnica Sérgio de Carvalho – EASC (hoje Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista - CETEP/BA) desde o ano de 1998, até o presente momento. Nessa trajetória, venho atuando em cursos tais como: Técnico em Agropecuária, Agroecologia, Produção Animal, Produção Vegetal, Informática, Edificações e Agroindústria, sempre foram inseridas em minhas práticas, atividades voltadas para a Educação Ambiental desenvolvendo projetos de ensino, explorando os conhecimentos do campo, buscando despertar nos discentes o olhar crítico para a importância de sua

participação cidadã em prol do meio ambiente.

Na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, trabalho no Curso de Pedagogia e Administração, do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, DCHT, Campus XVII, Bom Jesus da Lapa, desenvolvendo trabalhos não só no âmbito de componentes curriculares, tais como Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências, Educação Ambiental e Gestão Ambiental e ainda Biologia geral, mas também no Núcleo de Meio Ambiente - NUMA, o qual coordenei até a minha licença para o doutorado. Neste contexto, venho desenvolvendo trabalhos em parceria com as escolas do município a partir de projetos de extensão, ensino e pesquisa, vivenciando as demandas locais e com o olhar investigativo para as necessidades formativas dos professores em formação inicial e continuada.

O mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC na Bahia me permitiu o aprofundamento no campo da pesquisa experimental, no qual estudei plantas ocorrentes na área uranífera de Caetitê, Bahia, com o objetivo de identificar plantas acumuladoras de urânio e alterações ultraestruturais na sua anatomia. Mas, como docente do curso de Pedagogia, percebi a necessidade de aprofundamento no campo da educação e, então, me lancei à seleção do doutorado em Educação. Minha seleção para o doutorado no Programa PPGE-DINTER/UNEB/UFRJ constituiu uma realização, visando o aprofundamento de estudos necessários ao campo em que atuo. Ter a Dra. Maria Margarida Gomes como orientadora muito me honrou, por ser pesquisadora das áreas de meu interesse: Currículo, Ensino de Ciências, Biologia e Educação Ambiental.

Como discente do doutorado, passei a integrar o grupo de estudos “Currículos Escolares, Ensino de Ciências e Materiais Didáticos”, que faz parte do NEC - Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Desde então, venho aprofundando estudos no campo do currículo, ensino de Ciências e temática ambiental. E é nesse contexto que o presente estudo traz como tema central a Ambientalização Curricular. Compreendo a importância de inserir as questões ambientais com seus aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos no currículo escolar, como meio de estimular a produção de conhecimento e visão crítica da realidade.

As crescentes transformações que a biosfera vem sofrendo em decorrência das ações antrópicas que vêm provocando impactos significativos no planeta têm chamado a atenção dos cientistas para a necessidade de mudança nas formas de gerir os recursos naturais renováveis e não renováveis. E isso tem sido palco de discussões em grandes eventos nacionais e internacionais desde meados dos anos 70, com a finalidade de valorizar a

educação como forma de orientar os cidadãos a refletirem sobre a forma de convivência entre humanos e o ambiente, reconhecendo a sua interdependência.

A escola, em seus contextos diversos, é alvo de políticas e programas de governo que nem sempre se adequam à sua realidade. É importante compreender a escola como um espaço vivo, constituído por pessoas e suas percepções de mundo, de vida e de educação. A esse respeito, Paulo Freire (1996, p. 76) conclama-nos a entender que “o mundo está sendo”. Há aqui um eterno devir. Uma constante mutação progressiva que nos impulsiona para mais adiante. Assim, o nosso papel no mundo é também de intervenção, enquanto “sujeito de ocorrências” (p.77). Mais ainda, o autor acrescenta: “Não sou apenas objeto da história, mas, seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p.76-77). Nesse sentido, a escola e universidade são espaços de produção de conhecimentos que “devem servir, para apontar caminhos, escolhas e orientar à participação consciente, pois ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p.77).

Portanto, são essas experiências e ideias que estão no centro da proposição do estudo que apresento neste trabalho de doutorado. A tese foi organizada em quatro capítulos. Primeiramente, trago a introdução com o problema de pesquisa, sua justificativa e os objetivos. No primeiro capítulo, analiso a abordagem do ciclo de políticas, buscando construir uma base teórica para a análise do meu objeto de estudo, a partir de teóricos do campo da política de educacional, como Bowe, Ball e Gold (1992), Ball e Bowe (1992), Ball e Mainardes (2011) e Ball, Maguire e Braun (2016), bem como autores que dialogam com os teóricos desse campo, como Lopes e Macedo (2011a), Lopes e Macedo (2011b) e Ferreira, Santos e Terreri (2016). Já no segundo capítulo, apresento conceitos fundamentais ao estudo, Educação Ambiental, Currículo e ambientalização curricular e o levantamento das pesquisas que abordam a Ambientalização Curricular no Brasil, no período 2013-2018, com o apoio dos autores Leff (2003, 2012), Guimarães (1995, 2015), Morin (2003), Loureiro (2011, 2012), Layrargues (2011), Lima (2011), Sato (2005), Sorrentino (2011), Carvalho (2014), Moraes (2015), Kitzmann e Azmus (2012), Zuin e Freitas (2007), Pavesi (2014), Guimarães (1995, 2015), Acselrad, Mello e Leroy (2003), Goodson (1995, 1997, 2007, 2018), Ferreira e Gomes (2011), Gomes (2008), Silva (2017), Monteiro (2013), entre outros. No terceiro capítulo, são apresentadas a abordagem teórico-metodológica da pesquisa e a organização das fontes e documentos do estudo. O quarto capítulo consiste na análise dos achados da pesquisa sob o tema *Ambientalização Curricular no Contexto da Prática: o que dizem as fontes de pesquisa* e, por fim, apresento as considerações finais.

“Temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder, sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. [...] não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.”

Michel Foucault

1 UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS SUSTENTÁVEIS A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Procurando construir uma base teórica que me possibilitasse investigar a política pública Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE – Escolas Sustentáveis, encontrei na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores uma proposta potente. Assim, neste capítulo, procuro trazer elementos dessa composição teórica que foram fundamentais para a construção de um olhar sobre o meu objeto de estudos. Além disso, estabeleço um diálogo com autores, como Lopes e Macedo (2011b), Mainardes (2018), Santos (2010), Ferreira, Santos e Terreri (2016), entre outros.

De acordo com Lopes e Macedo (2011b), pesquisas mostram que, até meados dos anos 80, havia a concepção de que as políticas públicas deveriam chegar às escolas como imposição das instituições governamentais e de organizações no modelo *top down* (de cima para baixo). Desse modo, as políticas eram concebidas como lineares hierarquizadas e centradas na lógica da proposta e implementação, cabendo às escolas acatar as políticas estadocêntricas com suas exigências e especificidades. Em outras palavras, as pesquisas das políticas educacionais procuravam de um modo geral, avaliar a eficácia da implementação das orientações oficiais. Tal perspectiva foi rompida, durante a década de 1990, a partir das proposições de Stephen J. Ball e Richard Bowe, com o ciclo de políticas proposto em 1992. O trabalho desses autores propõe uma abordagem analítica que permite avaliar a prática das políticas educacionais em nível local - micropolítica nas escolas-, bem como sua articulação com o macro contexto - o Estado (LOPES; MACEDO, 2011a).

Essa abordagem foi proposta em duas versões. Na primeira versão, em 1992², Stephen Ball e Richard Bowe apresentaram a noção do ciclo contínuo de políticas, baseados em três concepções: a política proposta, a política de fato e a política em uso (MAINARDES, 2006, 2018). Posteriormente, o ciclo de políticas foi aprofundado por Ball, Bowe e Gold (1992)³ em outra versão, na qual estes autores compreenderam que os profissionais que põem em prática as políticas na escola não são totalmente excluídos dos processos de formulação e implementação e observaram que, na primeira versão, havia uma rigidez na forma como foi concebida inicialmente. Assim, o ciclo de políticas foi renomeado como: contexto de

² BALL, S. J; BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: An overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115,1992.

³ BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy Sociology**. London: Rutledge, 1992.

influência, de produção de texto e da prática. Esse redimensionamento difere da proposta inicial, pois, para os autores, o ciclo não ocorre em “uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2018, p.3). Ou seja, o ciclo passa a ser entendido como contínuo dinâmico e não hierarquizado, ao contrário de como era concebido no modelo inicial.

Essa abordagem não só marca a ruptura com a concepção de um modelo hierarquizado de aplicação das políticas nas escolas, como também dá visibilidade à escola como um espaço de tomada de decisões curriculares. A escola deixa de ser concebida como um depósito de modelos educacionais impostos, para ser concebida como um espaço onde o poder se exerce, em interação com as outras instâncias sociais, mas também dialoga com os atores sociais internos à escola, construindo suas próprias políticas. Como acentuam Ball e Mainardes (2011), não se trata de desconsiderar a importância da participação do Estado nas políticas educacionais que chegam às escolas, mas de não lhe atribuir exclusivamente o poder de decidir sobre os seus rumos. Vejamos, a seguir, como foram caracterizados os contextos do ciclo de políticas, a partir da sua renomeação.

As políticas são fruto de negociações que envolvem instituições nacionais e internacionais, incorporando definições globais nos contextos locais. Essas negociações envolvem agências de fomento, instituições de ensino, projetos de cooperação econômica e/ou cultural celebrados entre países de onde são importadas práticas curriculares (LOPES, 2008). Entre os contextos propostos por Bowe, Ball e Gold (1992, p.19), essas negociações situam-se no contexto de influência, que “é onde normalmente a política pública é iniciada. É onde os discursos são construídos”. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios norteadores das políticas, terminologias e discursos legitimadores da ação. Os conceitos centrais ganham hegemonia e são marcados por disputas de poder, das quais participam grupos de interesse relacionados a instâncias, como: governo, partidos políticos, grupos privados (exemplo: empresas) e agências multilaterais (exemplo: Banco Mundial), comunidades disciplinares e universidades. Pode-se pensar que é no contexto de influência que as políticas se iniciam, mas esta premissa vem sendo questionada pelas autoras Lopes e Macedo (2011a), quando consideram o caráter não hierarquizado e contínuo do ciclo de políticas.

As políticas acordadas no contexto de influência necessitam ser materializadas para que se tornem públicas aos endereços a que se destinam. Desse modo, são elaborados documentos que são apresentados às escolas e à sociedade, em forma de diretrizes, programas educacionais e leis, passando, então, ao contexto de produção de textos. São os textos

políticos que encerram intenções e interesses, resultantes das negociações e acordos diversos, nos quais operam as agências legislativas e executivas (LOPES; MACEDO, 2011b).

Embora as políticas educacionais sejam pensadas de uma mesma forma para as escolas a que se destinam em seus contextos diversos e reais, estas serão interpretadas a partir de visões e concepções de educação diferentes. Os seus leitores, carregam histórias de vida, experiências, valores que influenciarão na interpretação e tradução das políticas. Entram em jogo, as limitações que regem o contexto da prática, tais como os interesses, os propósitos, os sentidos e significados dados ao conceito de educação em todos os seus aspectos. Diante disso, as políticas poderão alcançar ou não seus objetivos, pois poderão ser rejeitadas, ignoradas, selecionadas. No fim, tudo irá depender de como serão interpretadas por seus leitores, o que dificulta o controle dos efeitos dos textos políticos, por quem os idealiza (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Logo, “a prática é o lugar em que os textos têm consequências reais, [...] é a arena à qual a política se refere e para a qual é dirigida” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.21, tradução nossa).

Esses leitores/interpretadores são pessoas comprometidas com o fazer a escola cumprir sua visão e missão, enquanto espaço educativo. São diretores (as) e vice-diretores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as), professores (as), técnicos (as) administrativos e alunos (as). Entre esses atores das políticas operam as comunidades disciplinares que, de acordo com Goodson (2018), são formadas por grupos de profissionais que convivem dentro de uma mesma área disciplinar mantendo sua estabilidade. No entanto, por possuírem interesses, valores e identidades distintas, essa convivência pode ser harmônica ou não, podendo ser marcada por disputas e embates internos, com o fim de conquistar prestígio acadêmico, recursos e territorialidade. São os professores universitários, pesquisadores ou professores da educação básica. Mas, em meio às comunidades disciplinares, encontram-se profissionais com reconhecida autoridade pela comunidade científica, que atuam também junto às instâncias decisórias - Estado-nação, governos, empresas multilaterais -, sobre as políticas educacionais. São os membros integrantes das chamadas comunidades epistêmicas (LOPES; MACEDO, 2011b). As comunidades disciplinares, bem como as epistêmicas, constituem objeto de estudo de Stephen J. Ball, pois é por meio destas que ele estuda as políticas de currículo, a partir dos discursos que emanam das disputas entre grupos e subgrupos de profissionais de uma dada área do conhecimento, por reconhecimento não só epistêmico, mas também de poder (LOPES; MACEDO, 2011b).

Esses grupos agregam sentidos às políticas, à medida que recontextualizam seus discursos. Estes produzirão novos discursos, que hibridizados, darão base a textos

curriculares, que, ao se tornarem hegemônicos, produzirão novas políticas (BUSNARDO; LOPES, 2010). O processo de recontextualização⁴ é o conceito proposto por Bernstein, o qual Stephen Ball ressignifica, para designar o processo de circulação dos discursos e recriação de novos discursos que ocorrem nos contextos de influência, de produção de textos e da prática no ciclo de políticas, que ocorrem nas escolas (LOPES; MACEDO, 2011b). Mas, ao propor o termo recontextualização por hibridismo⁵, Stephen Ball quer enfatizar que essa passagem de discursos entre os contextos é recriada, carregando consigo fragmentos de cada um, o que os tornam híbridos e, portanto, não mais expressando as intenções da política em sua originalidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶ pode ser usada como exemplo, pois essa, embora não seja o currículo oficial do sistema de ensino, dá base para a produção dos currículos da Educação Básica nacional. Mas ela, além de já chegar às escolas com traços do contexto de influência e do contexto da produção de textos, subsidia a produção de novos discursos e textos, recriando, então, a proposta oficial da BNCC em sua origem. Isso me leva a Lopes (2008, p.32), quando reitera que “a incorporação do hibridismo à recontextualização implica considerar o indeterminismo, a fluidez e o caráter oblíquo do poder nos processos de ressignificação”. Embora a política esteja sujeita a recriações, ela deixa seus impactos, sejam políticos, econômicos ou sociais. É pensando nisso que, em 1994, Stephen J. Ball expande o ciclo de políticas incorporando outros dois contextos: o dos resultados/efeitos e o da estratégia política.

O contexto dos resultados está relacionado às questões de justiça, igualdade e de liberdade individual, levando-se em conta que as políticas produzem efeitos e não apenas resultados, e está atrelado ao contexto de influência. O da estratégia política refere-se ao conjunto de atividades sociais e políticas, que emergem a partir das desigualdades criadas pela política em estudo e pode ser analisado no contexto da prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

⁴ O termo “recontextualização” - passagem de discursos e textos de um contexto a outro -, é um conceito proposto por Basil Bernstein em 1980. Para ele o discurso pedagógico (conteúdo de ensino), desloca e recoloca discursos originais de outros contextos em novas bases e relações sociais. Sua preocupação não é epistemológica, não está focada no conhecimento curricularizado, mas o sociológico e linguístico. Para ele, o discurso pedagógico é em si recontextualizador (LOPES; MACEDO, 2011a).

⁵ Stephen Ball incorpora o conceito de hibridismo ao conceito de recontextualização - com base em Stuart Hall e nos estudos pós-coloniais e pós-estruturais-, reforçando a noção de recriação de novos discursos a cada contexto pelos quais a política curricular passa, propondo o termo recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005).

⁶ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que normatiza as modalidades e etapas da educação básica. Seu objetivo é balizar a qualidade da educação no país. Disponível em basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em 22/10/2021.

Ball, Maguire e Braun (2016), em seu livro *Como as Escolas Fazem as Políticas: atuações em escolas secundárias* propõem a Teoria da Atuação, cujo fundamento se embasa no ciclo contínuo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), visando desconstruir a concepção de que as políticas curriculares são simplesmente implementadas sem sofrer interferência do público a quem se destina o que vai alterar também a forma de se conceber como o poder é exercido nas diferentes esferas por onde passam.

A Teoria da Atuação se configura para Ball, Maguire e Braun (2016, p.171) como “[...] conjuntos de práticas ‘incorporadas’ que estão ligadas a diferentes tipos e grupos de atores de políticas”. Assim, de acordo com esses autores, as políticas passam por processos de interpretações e traduções, sendo “construídas e reconstruídas” como o resultado de processos de lutas, disputas e negociações. Dessa maneira, ainda segundo eles, as políticas são “personalizadas” e postas em ação por seus atores: gestores, professores, coordenadores pedagógicos, alunos.

Diversos são os fatores que determinam o sucesso ou insucesso das políticas quando chegam às escolas. Ball, Maguire e Braun (2016) apontam alguns fatores, como a coexistência simultânea de políticas nas escolas, interagindo entre si ou de forma isolada. Estas podem ser oriundas de governos, de organizações multilaterais, empresas privadas ou da própria escola. Outro fator é a forma como os sujeitos se envolvem com as políticas, uns se dedicando a interpretá-las e outros se ocupam em compreender os embates e negociações que essas representam na prática, nos contextos escolares, pois.

As políticas, particularmente, as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta as variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13-14).

Tal afirmativa se justifica pelo entendimento de que as políticas educacionais são idealizadas para atender aos interesses de grupos, que se articula em torno de ideologias, que não levam em conta as diferenças e desigualdades que marcam o cenário das escolas. Ao se considerar, portanto, as diferenças nacionais, estaduais, regionais e locais relacionadas a aspectos, como condições socioeconômicas, formação docente, entre outros condicionantes, as políticas educacionais pensadas no contexto macro podem não encontrar respaldo no contexto micro (escolas), para onde são destinadas. Isso explica as ressignificações que aí ocorrem de acordo com os modos como são interpretadas e traduzidas. Esse entendimento reforça o sentido de política como

[...] textos e "coisas" (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Ao afirmar que a “política é feita pelos e para os professores”, estes autores evidenciam o caráter não hierárquico do ciclo contínuo de política, pois, quando os professores fazem as políticas, eles se encontram na posição do contexto de influência. E quando mediam, suas posições passam ao contexto da produção de texto ou da prática. Isso denota que os professores não são meros implementadores das políticas. Eles filtram o que de fato faz sentido e exercem o direito de opinar, modificar, adequar, transformando as políticas. Desse modo, é reforçado o sentido de poder, como difuso, descentrado, defendido pelas perspectivas pós-estruturalistas, evidenciando que a prática das escolas constitui-se de “múltiplos centros contextuais” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 237), onde também se geram sentidos para as políticas, o que reforça a ideia de circularidade. A seguir, discorro sobre os processos que compreendem o contexto da prática.

1.1 Atuação das políticas: interpretação, tradução, ressignificações no contexto da prática

Ao apresentar a teoria da atuação, Ball, Maguire e Braun (2016) desenvolvem uma vasta caracterização sobre o que vem a ser a atuação de política e quais os processos fundamentais para que as políticas se mantenham vivas e atuantes. Os textos produzidos com base na política idealizada no contexto de influência são caracterizados por Bowe, Ball e Gold (1992) como representação da política. Sejam em documentos oficiais (textos jurídicos, documentos políticos, vídeos), documentos formais ou informais (para melhor entendimento do público a quem é destinado), esses autores deixam evidente que esses textos são resultado de lutas e têm que ser lidos de acordo com o tempo e local onde foram produzidos. São textos curriculares que podem ser elaborados tanto no contexto de produção de textos como no contexto da prática. Para que a política seja posta em ação, é preciso que esses textos passem pelos processos de interpretação e tradução.

A interpretação é o primeiro momento em que se tem contato com os textos políticos (leis, programas de governo, projetos internos), iniciando-se a tentativa de entender o significado de uma determinada política em cada contexto específico: “É um fazer sentido da política - O que esse texto significa para nós? o que nós temos de fazer?” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.68). É um processo de decodificação, onde se faz uma leitura

prospectiva e retrospectiva. É um processo político institucional, momento de “recontextualização” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.19) ⁷. É um “compromisso com as linguagens da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69). E quem são os responsáveis por essa interpretação? No âmbito da escola, são os (as) diretores (as), os coordenadores (as) pedagógicos (as), os (as) professores (as), os funcionários administrativos.

Por outro lado, a tradução está voltada para as “linguagens da prática” ⁸ (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.69), o que envolve as atividades próprias da dinâmica escolar: práticas pedagógicas, reuniões, produção de eventos e artefatos, mediações, treinamentos, enfim, materiais de políticas que passam por transformações para servirem à prática, mediante o entendimento dos seus significados e finalidades por parte de diretores (as), vice-diretores (as), professores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as), alunos (as) (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Destaque é dado aos professores nesse processo, pois.

A tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e de conformidade. Conforme os professores se envolvem com a política, e trazem sua criatividade para apoiar sua atuação, eles também são capturados por ela. Ele a alteram, em alguns aspectos, e ela os muda (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 74).

Fica evidente, na fala desses autores, a importância dos professores no processo de tradução das políticas educacionais, visto que, quando as intencionalidades da política são assumidas, ao traduzi-la, os professores também a modificam, pois, para traduzir a política, eles estudam, ampliam suas percepções sobre o que está sendo proposto, fazem as adequações necessárias, e, ao final desse movimento, nem a política, nem os professores (tradutores de políticas) são mais os mesmos. Com isso, a política é reinterpretada, reconfigurada, ressignificada. E esse é um processo em que se pode observar e compreender a circularidade dos discursos e textos⁹, entre os contextos de produção da política, momento em que “diferentes discursos se hibridizam aos discursos das políticas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 248).

⁷ Na obra *Reforming Education & Channing Schools: case studies in policy sociology*, Ball enfatiza que, ao introduzir a noção de um ciclo contínuo de políticas, sua intenção foi “chamar a atenção para o trabalho de recontextualização do ciclo de políticas que ocorre nas escolas” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.19).

⁸ Por linguagens da prática, Ball, Maguire e Braun (1992, p. 69) entendem como um terceiro espaço entre a política e a prática. São as palavras postas em ação, as abstrações passam a processos interativos. Para tanto, utiliza-se estratégias como cursos de formação de professores, reuniões, conversas, trocas de experiências entre professores e com outras escolas, compras de materiais oficiais para subsidiar as atividades da sala de aula, enfim, trata-se de uma “re-representação, re-reordenação e re-fundamentação da política para a prática” (p.73).

⁹ S. J. Ball e colaboradores entendem o currículo como discurso e texto simultaneamente. Para esses autores, o currículo é constituído de textos curriculares produzidos no contexto de produção de textos. São documentos oficiais e textos legais, mas também textos produzidos a partir destes, visando melhor entendimento para o público a que se destinam, neste caso, às escolas (LOPES; MACEDO, 2011a).

Essa circularidade também é discutida por Ferreira, Santos e Terreri (2016), que, ao investigar a relação entre teoria e prática nos currículos de formação de professores de Ciências Biológicas, sugerem que as políticas centradas na relação entre teoria e prática se firmaram a partir de discursos recontextualizados no contexto da prática. Esses discursos, ao se hegemonizarem, se consolidaram em novas políticas, voltando, assim, ao contexto de influência. Essa constatação reitera a noção de que as comunidades disciplinares também atuam no contexto de influência, evidenciando, portanto, o ciclo contínuo de políticas como não hierarquizado.

As políticas são produzidas para contextos que envolvem aspectos históricos da realidade política, social e cultural. Dessa maneira, Ball, Maguire e Braun (2016) propõem olhar para esses contextos, buscando identificar as motivações que levaram à sua elaboração. Nesse sentido, esses autores chamam a atenção para aspectos dos contextos escolares que são negligenciados podendo oferecer resistência e se constituir em empecilho ao sucesso da política. Enfatizam que as “escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestrutura, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35).

Desse modo, entendendo que a “política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.36), esses autores colocam em evidência a importância de se considerar o ambiente e as interações sociais não só internas, mas externas à escola, como, por exemplo, as interações com a comunidade e com a família. Em outras palavras, o choque entre “a cultura dos lares/da comunidade dos alunos e da escola/escolarização” (p.36) pode interferir ou não no sucesso das políticas.

Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam uma série de aspectos que podem diversificar a forma como as políticas são postas em ação, ainda que sejam em contextos aparentemente iguais. Tais aspectos como o material, o estrutural e o relacional, precisam ser levados a sério na análise de políticas a partir de quatro fatores importantes de serem observados:

Os contextos situados: (localidade, histórias escolares e matrícula);

Culturas profissionais (valores, compromissos e experiência dos professores e gestão da política nas escolas);

Contextos materiais (funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);

Contextos externos: (exe.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, [...] visibilidade da escola no campo político mais amplo, requisitos legais e responsabilidades). (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.38)

Os contextos, acima evidenciados, estão atrelados a outros contextos que os perpassam, como: antecedentes históricos, características sociais econômicas, culturais e ambientais. No entanto, nem sempre as realidades locais estão alinhadas com as políticas da forma como estas são pensadas, pois,

Os contextos são magicamente desmaterializados na forma que as escolas são representadas nas muitas análises de política. Assim a elaboração de políticas e os elaboradores de políticas tendem a assumir os ambientes “melhores possíveis para a “implementação”: construções, estudantes e professores e até mesmo recursos ideais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)”.

A desmaterialização dos contextos ocorre tanto no contexto de influência quanto no contexto da produção de textos políticos, em se tratando das políticas externas que chegam às escolas, idealizadas nos centros de poder, tais como agências multilaterais e governos, que, ao chegar às escolas e contextos reais, contexto da prática, se deparam com suas limitações e os recursos disponíveis (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Essas, distantes dos espaços decisórios das políticas em sua origem, não são consultadas ou têm sua participação limitada a algumas etapas.

Um exemplo é o Programa Escolas Sustentáveis, cujos idealizadores delegam à escola uma etapa de cunho decisório, por meio da formação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida). Essa comissão era proposta para ser estruturada em forma de colegiado envolvendo estudantes, professores, gestores, funcionários, pais e comunidade, tendo por objetivo estruturar a Agenda 21¹⁰ na escola, visando a promover ações contínuas de educação ambiental e sustentabilidade (BRASIL, 2013, 2014). Para analisar como as escolas envolvidas por esse programa produziram currículos voltados à valorização do meio ambiente, ao refletir que as políticas além de ideológicas, são materiais, considero que essa política ao adentrar as escolas, que também são espaços de poder, vem passando por recriações pelos sujeitos da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Acredito que as recriações são sempre passíveis de ocorrer, visto que as limitações de cada contexto irão acionar a criatividade dos sujeitos da prática, pelo compromisso de proporcionar aos discentes os saberes, agregando a isso a capacidade de articular estratégias aplicáveis aos recursos disponíveis.

¹⁰A agenda 21, carta de intenções promulgada na Conferência Rio 92, teve por objetivo promover o Desenvolvimento Sustentável para o século 21 (BRASIL, 2020). Seus princípios podem ser identificados com a macrotendência pragmática dos estudos sobre Educação Ambiental, conforme discutido por Layrargues e Lima (2014).

Nessa reflexão, entendo a proposição de que as políticas sejam analisadas como texto e como discurso (BOWE; BALL; GOLD, 1992) nos contextos de influência, produção de textos e da prática. Segundo esses autores, nesses contextos, os discursos estão presentes produzindo sujeitos e construindo hegemonias. Quanto a essa produção dos sujeitos, Stephen Ball reflete sobre o modo como os analistas de políticas avaliam os legisladores ou elaboradores de política - considerando-os posicionados no centro -, e coloca em evidência a discussão contemporânea sobre o sujeito: é este o interpretador e tradutor ativo da política ou é o “sujeito produzido pelo discurso, que é ‘falado’ pelo discurso” (AVELAR, 2016, p. 6) e, portanto, produto de discursos, cujos significados foram circunscritos em outros cenários?

O sujeito sempre é produto dos discursos, mesmo quando está no lugar do intérprete ou do tradutor da política, sofrendo mudanças à medida que os novos discursos alteram suas convicções. Nessa perspectiva, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), a política também não só muda como sofre mudanças. Portanto, é nos processos de interpretação e tradução que tudo ocorre, produzindo discursos híbridos, recontextualizações e novos sujeitos. Quanto ao cenário, situando-o na discussão em pauta, mesmo quando a política é produzida no contexto de influência transnacional, esse sujeito que vai sendo produzido pode sofrer tais influências e a produção continuar a ser local, tendo em vista a interação, interpretação e discurso por parte do sujeito.

A proposição de Stephen Ball, em analisar as políticas como texto, é embasada na teoria literária, uma vez que, por sua natureza complexa, expressa codificações, que ocultam as diversas influências de onde são gestadas e elaboradas. Dessa forma, exige dos pesquisadores experiência para perceber as ideologias, as disputas e as vozes que são ouvidas ou não. A análise dos textos compreende, portanto, olhar para as finalidades da política, ou seja, o que está implícito, o que não é dito, para assim identificar nos discursos as intenções implícitas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Essa é uma tarefa complexa, pois os textos políticos são produzidos para serem bem vistos e aceitos como modelos. Alguns adentram as escolas revestidos de atrativos que penumbram os olhos dos atores escolares, de modo que desviam as atenções para o que chama mais atenção. É a verba que subsidia o projeto; é a proposta em si, que expressa intenções educativas inovadoras.

As políticas são gestadas no interior e no entorno de discursos, que, por sua vez, dão forma aos objetos a que se referem. No discurso, nem tudo que é pensado pode ser dito, delimitando quem pode falar, com a autoridade que lhe é reservada, o que denota que, na rede de poder, as políticas são apenas mais um nó a ser desvendado (LOPES; MACEDO, 2011).

Desta forma, os atores da prática precisam ser bons intérpretes e bons tradutores, pois só assim poderão desvendar os nós que permeiam os textos e os discursos que adentram as escolas. Desse modo, concordando com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 173), entendo as políticas como formações discursivas, “conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do ‘aluno’, o ‘propósito da escolaridade’ e a construção do professor”. As formações discursivas são, portanto, produtoras de políticas que produzirão discursos e sujeitos de políticas. É com base nesses estudos que me interessa analisar o programa Escolas Sustentáveis, no contexto da prática.

1.2 O Programa Escolas Sustentáveis: elementos para a construção do objeto de estudo

Busco, nesta seção, apresentar elementos que me ajudam a compor o meu objeto de estudo a partir de documentos oficiais – as Resoluções n.10 de 18/04/2013¹¹ e n.18 de 03/09/2014¹². Essas resoluções dão base ao Guia de Orientações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Escolas Sustentáveis), ao qual me refiro como Programa Escolas Sustentáveis. Procuo mostrar como as suas proposições foram sendo produzidas a partir de discursos que valorizavam as ações de formação continuada nos contextos escolares. Além disso, no caso específico do Programa Escolas Sustentáveis, a Educação Ambiental é colocada no centro das finalidades educacionais a partir da valorização de aspectos relacionados às diversas instâncias de atuação dos sujeitos na escola: o espaço físico, a gestão e o currículo. Interessa-me aqui levantar elementos dos documentos oficiais que são parte dos discursos produzidos pelo ciclo dessa política, circulando, portanto, nos contextos de influência, produção e prática.

1.3 Aspectos gerais do Programa Escolas Sustentáveis

O Programa Escolas Sustentáveis, em funcionamento até o ano de 2018, foi uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC)¹³, cujo objetivo foi incentivar a adoção de práticas

¹¹ Resolução n. 10 de 18/04/2013 - Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do PDDE-Escolas Sustentáveis em cumprimento à Lei 11.947, de 16/06/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do PDDE-Escolas Sustentáveis.

¹² Resolução n. 18 de 03/09/2014 - Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros ao Programa PDDE-Escolas Sustentáveis.

¹³ A SECADI foi criada em 2004, Decreto 5.159/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2011, passou a denominar-

sustentáveis, bem como a inserção da Educação Ambiental nas escolas, apoiando a implementação de projetos de pesquisa e intervenção nas escolas de Educação Básica, que desejassem criar espaços educadores sustentáveis (BRASIL, 2013). Este Programa que teve seu início no ano de 2011, no governo da então presidente, Dilma Vana Rousseff (2011-2016), se estendeu até o governo interino do ex-presidente Michel Temer (2016-2018), sendo extinto no governo do presidente Jair M. Bolsonaro, no ano de 2019.

Para subsidiar as ações do programa, as escolas contempladas recebiam recursos financeiros por meio do Programa Escolas Sustentáveis. Esses recursos destinavam-se às ações do programa, planejadas pelas escolas visando à criação de espaços educadores sustentáveis (BRASIL, 2013). De acordo com a Resolução n. 18 de 03/09/2014, entendem-se por espaços educadores sustentáveis ou Escolas Sustentáveis, instituições escolares que buscam uma relação equilibrada com o meio ambiente, cuja intencionalidade é educar pelo exemplo, buscando levar suas experiências para as comunidades onde se situam num intercâmbio de saberes, visando a mitigação dos impactos ambientais locais, utilizando-se de tecnologias apropriadas, garantindo qualidade de vida às presentes e futuras gerações (BRASIL, 2014). Neste intento, buscavam atingir a transição para espaços educadores sustentáveis, em três dimensões:

- Espaço físico: utilização de materiais mais adaptados às condições locais e de uma arquitetura que favoreça o conforto térmico e acústico, que garanta a acessibilidade, a gestão eficiente da água e da energia, o saneamento e a destinação adequada de resíduos.
- Gestão: compartilhamento do planejamento e das decisões que dizem respeito ao destino e à rotina da escola, buscando estabelecer pontes entre a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando e valorizando a diversidade cultural, étnico racial e de gênero existente.
- Currículo: inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político- Pedagógico das instituições de ensino e em seu cotidiano a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça nexos e vínculos com a sociedade global. (BRASIL, 2014, p. 3)

O programa valoriza três dimensões que interconectadas, gestão, o espaço físico e o currículo, como meio facilitador para a inserção da Educação ambiental na escola tanto nos aspectos administrativos, quanto pedagógicos. Tal intersecção entre princípios e objetivos justifica o meu interesse em analisar as práticas curriculares das escolas que aderiram ao

se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro, é extinta, o que significou a negação do direito à educação para a diversidade (JAKIMIU, 2021).

programa Escolas Sustentáveis. Assim, considero potente investir no conceito de ambientalização curricular para a construção do meu objeto de estudo: os currículos dessas escolas durante o período em que estiveram inseridas nas atividades do referido programa. Essas instituições escolares participaram do processo seletivo no ano de 2013, apesar desse programa já existir desde o ano de 2011.

Para que as escolas pudessem participar da seleção, uma exigência era a criação, estruturação e fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), cuja organização foi proposta em forma de colegiado, no qual estão envolvidos: estudantes, professores, gestores, funcionários, pais e comunidade. O objetivo principal da Com-Vida era promover a sustentabilidade na escola fortalecendo a interação entre a escola, a comunidade e o território de identidade no qual está inserida, visando a elaboração da Agenda 21 escolar, o que exigia o planejamento de ações permanentes nas escolas, buscando também diagnosticar as condições socioambientais do lugar e do coletivo escolar (BRASIL, 2014).

Para tanto, a Com-Vida deveria promover ações utilizando-se de metodologias como reuniões, visitas guiadas, oficinas, de acordo com o que o coletivo escolar identificasse como necessário. Assim, ações deveriam ser definidas pelos atores sociais (diretores, professores, alunos e comunidade do entorno), que eram envolvidos numa perspectiva formativa para o exercício da cidadania valorizando o respeito aos direitos humanos e à diversidade sociocultural, além de ações diretas visando à preservação ambiental, tais como: redução do desperdício de água, energia, materiais e alimentos, destinação dos resíduos sólidos gerados, bem como outras práticas voltadas para a promoção da saúde e bem estar coletivos (BRASIL, 2014).

Os recursos descentralizados pelo PDDE destinavam-se às escolas, mediante ações expressas em um plano a ser apresentado ao programa para avaliação e aprovação. As escolas poderiam optar por uma ou mais ações, tendo como alvo o espaço físico, a gestão e o currículo, visando à construção de processos educativos para a sustentabilidade, devendo dar ampla divulgação aos resultados. Vale salientar que, no programa, não era permitido realizar construções novas no espaço físico, mas apenas adequações com alternativas sustentáveis, tais como: telhado verde, captação de água de chuva, filtro biológico, entre outras, a critério das escolas. Para fazerem parte da seleção, as escolas tinham que participar da IV Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (VI CNIJMA) (BRASIL, 2014).

1.3.1 Aspectos relacionados ao diagnóstico e ao plano geral

Em 2014, o antes denominado PDE interativo passou a ser denominado de PDDE interativo, pois passou a integrar mais de um programa em uma única plataforma. Passaram a fazer parte do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE os seguintes programas: PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador (PROEMI), Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola. Essa convergência de programas tinha como objetivos:

(1) Facilitar a adesão de diretores escolares aos programas do MEC, centralizando informações relativas às diferentes ações (como: prazos, listas de escolas priorizadas e informações de login); e (2) fomentar a participação da comunidade escolar nas decisões sobre a destinação dos recursos PDDE, condicionando o recebimento desses recursos à elaboração da metodologia de planejamento participativo do PDDE Interativo. Além disso, busca-se articular as equipes desses programas nas esferas federal, estadual e municipal, a fim de otimizar a prestação de assistência técnica às escolas, bem como possibilitar a troca de experiências e a integração entre esses programas (BRASIL, 2014, p.2).

Para participar da seleção ao Programa Escolas Sustentáveis, as escolas tinham que elaborar um plano no qual, a partir de um diagnóstico prévio, se fazia um levantamento das necessidades e, então, estabeleciam-se as metas e propostas de ação. No plano geral, a escola estabelecia as ações mitigadoras dos problemas identificados em um diagnóstico, devendo a escola estar atenta aos seguintes princípios: (a) a busca do equilíbrio entre meios e fins, visando sua implementação, devendo considerar as reais possibilidades da escola para a concretização das ações, observando os recursos disponíveis (materiais, econômicos e de pessoal); (b) o planejamento baseado em relações de causa e efeito (exemplo: se o objetivo fosse promover sombreamento na área recreativa da escola, a ação a ser adotada seria a arborização da referida área) - assim, mudanças no espaço escolar poderiam ser alcançadas, como é o exemplo das escolas de Bom Jesus da Lapa, onde o clima é quente, sendo, portanto, importante a arborização das áreas escolares, visando o conforto dos alunos nas atividades fora da sala de aula; e c) o planejamento deveria também observar a situação atual, levar em conta as experiências do passado e os resultados em outras escolas (BRASIL, 2014).

Segundo o manual do PDDE interativo (BRASIL, 2014), o diagnóstico devia ser balizado em informações que sinalizassem o que a escola estaria precisando para a transição para um espaço educador sustentável que poderia perpassar necessidades como: “a situação educacional dos estudantes; a situação da infraestrutura da escola; a situação da participação

da comunidade escolar, entre outros” (p.11). O plano geral era disponibilizado, no site do governo <http://pddeinterativo.mec.gov.br>, para o preenchimento dos dados de acordo com a ação pretendida, no qual eram inseridas as informações, por parte da equipe gestora. O plano geral devia atender a determinados critérios para que a escola pudesse participar.

1.3.2 Aspectos relacionados à distribuição dos recursos financeiros

De acordo com a Resolução n. 18, de 03 de setembro de 2014, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas da educação básica a fim de favorecer a melhoria da sua qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares, ficam estabelecidas no seu Art.3 §2º, as seguintes as ações passíveis de financiamento:

I - apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com Vida), coletivo escolar que, entre outras atribuições, deve promover o diálogo e pautar decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e a alimentação sustentáveis e o respeito aos direitos humanos e à diversidade;

II - promover possível adequação no espaço físico da escola, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética, uso racional da água, luminosidade, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes; e

III - promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola.

De acordo com a resolução n.18 de 03/09/14 no Art 3º, § 3º, a implementação das ações previstas deveria obedecer às descrições do Guia de orientações do Programa Escolas Sustentáveis, que estabelece os critérios para o uso dos recursos, a saber:

I - contratação de serviços de terceiros para realização de oficinas de formação sobre criação e fortalecimento da Com-Vida, implementação de tecnologias ambientalmente sustentáveis e planejamento participativo, bem como para elaboração de estudos de diagnóstico e análise da situação da escola e de avaliação de viabilidade de intervenções arquitetônicas com base em critérios de sustentabilidade socioambiental e para a execução das obras identificadas como prioritárias;

II - aquisição de materiais de construção e bens produzidos de acordo com normas e critérios ambientalmente sustentáveis, de forma a viabilizar opções mais eficientes no uso de água, energia, conforto térmico e acústico, mobilidade e destinação adequada de resíduos;

III - aquisição de equipamentos necessários à estruturação e funcionamento da Com-Vida na escola; e

IV - aquisição de materiais didático-pedagógicos que tratem de temáticas voltadas às mudanças ambientais globais, à sustentabilidade, aos espaços educadores sustentáveis, bem como àqueles que estimulem o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e aos direitos humanos. (BRASIL, 2014)

No Guia de Orientações do Programa Escolas Sustentáveis, estão estabelecidas as ações a serem implementadas com os recursos a este destinados, devendo ser definidas pela comunidade escolar (professores, alunos, pais ou responsáveis, moradores da comunidade e outros profissionais pertencentes à escola). Essas ações definidas pela escola, de acordo com o guia, formariam o plano de ação, preenchido diretamente em formulário on-line, mediante cadastramento da escola participante e, posteriormente, encaminhado à SECADI, via PDE interativo (CD/FNDE nº 18, 21/05/2013¹⁴), que, em 2014, passou a ser chamado de PDDE interativo e, depois, em 2015, PDDE-Estrutura (Resolução n.º 18, 3/09/14) (BRASIL, 2014). Vale ressaltar que, desde o final do ano de 2018, as escolas já não receberam repasse das verbas do Programa.

1.4 Análise do Programa Escolas Sustentáveis com base na abordagem do ciclo de políticas

Nesta seção, com base na abordagem do ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), analiso os discursos que emanam dos textos políticos do programa Escolas Sustentáveis, considerando os contextos de influência, de produção de textos e da prática. Para isso, utilizo os textos das resoluções n.10 de 18/04/2013 e n.18 de 03/09/2014, que deram base à elaboração do Guia do Programa Escolas Sustentáveis, dispendo sobre a destinação de recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares às escolas públicas da Educação Básica, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nessas instituições. Procuro, assim, compreender as articulações entre o contexto macro e micro por onde essa política educacional transitou, além de entender as relações entre local e global que ela suscita, bem como os discursos e as hegemonias aí produzidas.

O Programa Escolas Sustentáveis teve como finalidade estimular as escolas da Educação Básica a desenvolver ações de Educação Ambiental, considerando a sua importância para a educação nacional em todos os níveis e modalidades de ensino, em caráter

¹⁴ Resolução n. 18 de 21/05/2013- dispõe sobre a destinação de recursos financeiros regulamentares para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), revogada pela Resolução n.º 18 de 3/09/2014 (BRASIL, 2013).

formal e não formal (BRASIL, 2014). Uma das intenções primeiras dessa política era fomentar a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, como Bowe, Ball e Gold (1992) enfatizam, embora as políticas sejam articuladas com os interesses ideológicos e dogmáticos do contexto de influência, os textos políticos são normalmente articulados na linguagem do público geral.

Concordando com esses autores, Shiroma, Garcia e Campos (2011), ao analisarem o movimento Todos Pela Educação¹⁵, reforçam que os textos políticos estão impregnados de condicionantes e interesses, resultante de disputas entre os grupos políticos que os produzem. Esses autores concordam com S. Ball e colaboradores, quando afirmam que,

A política não é feita e concluída no momento legislativo em que evolui nos textos que a representam e através dos textos que a representam. Os textos têm que ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Eles também têm que ser lidos uns com os outros e uns contra os outros, - intertextualidade é importante. Em segundo lugar os próprios textos são resultados da luta e do compromisso (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 21, tradução nossa).

A intertextualidade, onde se encerra fragmentos dos vários contextos, constitui a prova mais contundente de que a política não é de autoria única, pois, à medida que vai sendo apropriada e produzida nos discursos e textos, deixa de ser produto de um idealizador e passa a ser da coletividade. Assim, é improvável ter controle absoluto sobre os efeitos e resultados dela.

Atendendo às orientações de Ball e colaboradores, identifiquei a gênese do Programa Escolas Sustentáveis a partir do documento Programa Nacional de Mudança do Clima-PNMC (BRASIL, 2008)¹⁶, no qual consta em um item, que discorre sobre as ações de Educação Ambiental, a indicação da responsabilidade conferida à Coordenadoria Geral de Educação Ambiental/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (CGEA/SECAD/MEC), na criação da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), Vamos cuidar do Brasil, criada no âmbito da Conferência Nacional do Meio Ambiente, em 2003. Nesse evento, é lançada a proposta das escolas inserirem “temáticas socioambientais no currículo a partir da educação integral, além de torná-las espaços para o engajamento das comunidades em diálogos de saberes e a vivência de democracia participativa” (BRASIL, 2008, p.130).

¹⁵ Movimento criado por empresários com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no tocante à qualidade da educação brasileira. Criado em 2005, foi denominado: Compromisso Todos pela Educação (MARTINS, 2008).

¹⁶ BRASIL, GOVERNO FEDERAL COMITÊ INTERMINISTERIAL SOBRE MUDANÇA DO CLIMA Decreto nº 6.263 de 21 de novembro de 2007, PLANO NACIONAL SOBRE MUDANÇA DO CLIMA - PNMC -, 2008.

Outro documento é o Programa Mais Educação, o Decreto 7083 de 27/01/2010, que evidencia, em seu Art. 2º, inciso V, um de seus princípios: incentivar a “criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, a gestão, a formação de professores e a inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos” (BRASIL, 2010).

O Programa Escolas Sustentáveis visava a transição das instituições escolares para espaços educadores sustentáveis. Para a execução desse programa, era necessário que as ações abrangessem três dimensões prioritárias: espaço físico, currículo e gestão, devendo essas dimensões, de modo articulado, contribuírem para o desenvolvimento de processos de Educação Ambiental e sua projeção na comunidade escolar. Assim, o programa condicionava a participação das escolas à criação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (Com-Vida), de caráter estruturante, com atribuições de “promover o diálogo e pautar decisões sobre a sustentabilidade ambiental, a qualidade de vida, o consumo e a alimentação sustentáveis, o respeito aos direitos humanos e a diversidade” (BRASIL, 2014, p. 2). A essa comissão, composta por estudantes, professores, gestores, funcionários, pais e pessoas da comunidade, cabia, entre outras funções, articular nas escolas de educação básica a implementação da Agenda 21¹⁷. Este documento foi resultante da Conferência Eco 92, pautado nos princípios do desenvolvimento sustentável, modelo econômico que vem sendo criticado por seu caráter mercadológico. Na noção de modelo econômico, está presente a dimensão política, onde se manifestam os projetos de sociedade idealizados (ACSELRAD; LEROY, 2003).

Analisando discursivamente a política Movimento Todos Pela Educação, que segue os mesmos moldes da política em estudo, Shiroma, Campos e Garcia (2011) enfatizam que o envolvimento do coletivo escolar, atribuindo responsabilidades, produz o efeito nos envolvidos (estudantes, professores, gestores, funcionários, pais e comunidade) do sentimento de pertencimento, de partícipes da dinâmica escolar e protagonistas de ações inovadoras. No entanto, esses mesmos autores consideram que, embora esse discurso seja o de valorização do coletivo escolar, que remete a uma gestão democrática e participativa, na realidade, constitui-se em um mecanismo de regulação, a partir da qual os atores sociais envolvidos, em vez de serem executores de mudanças, passam a controladores da mudança.

¹⁷ Agenda 21: Documento base estruturado na Conferência Rio 92 (Eco 92), Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, com metas de trabalho para o século XXI, visando o Desenvolvimento Sustentável, que ocorreu no Rio de Janeiro no ano de 1992 (BRASIL, 1995).

Assim, a Com-Vida tinha como função elaborar um plano geral, definir as necessidades das ações pensadas, o orçamento com as despesas de capital e de custeio. Tratava-se de um texto ao mesmo tempo prescritivo e escrevível, pois, no plano geral, ao tempo em que se configurava como documento de controle do Estado por um sistema interativo, as escolas, ao lançarem as informações mediante o acordado pela comissão, teriam a aparente liberdade em traçar as mesmas ações obedecendo a determinadas exigências. Ou seja, às escolas era vedado o direito de uso da verba para construções novas, podendo apenas efetivar adequações, viabilizando projetos como construção de telhado verde, captação de água de chuva, horta escolar, entre outras proposições.

Nesta conformação, o gestor é valorizado sendo-lhe concedida uma liberdade de gerir os recursos financeiros e humanos uma forma de gestão a partir de mecanismos de re-regulação. O Estado não abdica do controle, apenas estabelece um novo mecanismo de controle, proporcionando, assim, um modo de regulação menos visível (BALL, 2001). O Estado atua como regulador, na medida em que como propositor e provedor do programa, ele acompanha e controla parcialmente a atuação da política, de forma indireta por meio de uma comissão formada por lideranças da escola, num esquema “panóptico”¹⁸ (FOUCAULT, 2014). Desse modo, a escola pública atua como agência, constituindo a única ponte entre o Estado e as populações por onde a escola se faz presente: nos meios rurais, urbanos, nos grandes centros e periferias (OLIVEIRA, 2005).

No Programa Escolas Sustentáveis, a Com-Vida é um exemplo. Essa comissão era responsável pela elaboração do plano com as ações previstas, que era lançado no sistema¹⁹ e enviado para a Coordenadoria Geral de Educação Ambiental/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (CGEA/SECADI/MEC) que, juntamente aos Governos Estadual, Municipal e do Distrito Federal (Entidades Executoras-EEEx) e Unidades Executoras - UEx de escolas públicas, participavam do processo em parceria com o Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação-FNDE, que repassava a verba para as escolas, variando entre R\$8.000,00 a R\$14.000,00, mediante o número de alunos da escola e aprovação do plano. Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizam a importância dos orçamentos escolares estarem compatíveis com as necessidades

¹⁸ O Panóptico de Bentham - esquema prisional que tem a seguinte estrutura: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre vazada com largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel. A construção periférica é dividida em celas com duas janelas. Uma que dá para a periferia e outra para o anel. No centro da torre um vigia, que observa os que estão presos na construção. “O panóptico funciona como uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto”(FOUCAULT, 2014, p. 194,195).

¹⁹ Na resolução n.10 de 18/04/2013, o site para lançamento das informações do plano geral, era: <http://pdeinterativo.mec.gov.br> e na resolução n.18 de 03/09/2014, passou a ser <http://pddeinterativo.mec.gov.br>.

materiais das escolas, pois, a partir desses, todas as despesas de pessoal, administrativas, pedagógicas serão contempladas ou não, o que pode ser um fator limitante para a continuidade de programas e projetos escolares.

Diante do processo de globalização, face ao poder das corporações multinacionais, essas influências não consideram as especificidades para onde a política é destinada, não importando as necessidades do contexto em suas características nacionais, regionais e locais. Isso gera um questionamento quanto à autonomia dos Estados-Nação sobre a gestão de suas próprias economias, o que torna evidente o quanto é restrito o controle dos Estados-nação (BALL, 2001). O que significa que, assim como em outros setores do desenvolvimento dos países, regidos por interesses transnacionais, a Educação não fica de fora. A Educação é, portanto, uma oportunidade de negócios que se entremeia com os interesses não só sociais, mas principalmente econômicos.

Analisando as características do Programa Escolas Sustentáveis, destaco ainda que esse programa pode ser identificado, segundo Layrargues (2012), com a vertente pragmática, que segue a corrente da educação para o desenvolvimento sustentável, pautada em uma visão utilitarista do meio ambiente, com ações centradas nas ecotecnologias, tratamento dos resíduos sólidos urbanos, com ênfase no estímulo à reciclagem, consumo sustentável. O problema não está em inserir essas questões no currículo escolar, mas nas ações contextualizadoras, cujos discursos estimulam a prática dissociada da reflexão sem questionar os modos de produção e consumo e as implicações do consumismo. Para esse autor, essa ausência de reflexão está ancorada numa visão despolitizada das relações sociais com o meio ambiente, apostando na neutralidade da ciência e da tecnologia, cumprindo a sua função de atender às expectativas do livre mercado.

No cenário de globalização, a concepção de políticas específicas ao Estado-nação, nos aspectos econômicos, sociais e educativos, vem passando por uma mudança de paradigma, no qual se verifica o fenômeno da convergência de políticas, visando a construção de uma concepção única de competitividade econômica. Nasce, assim, um “novo currículo ético, nas e para as escolas e o estabelecimento de uma ‘correspondência moral’ entre o provimento público e empresarial” (BALL, 2001, p. 106-107). Nessa concepção, o propósito é a sobrevivência no mercado educativo, cuja base é o pragmatismo e o autointeresse, estimulados pela descentralização do mercado. Ocorre aí uma ênfase nos interesses internos das instituições e pessoas a elas ligadas, distanciando-se, então, dos interesses sociais e educacionais (BALL, 2011).

Deste modo, concluo que, embora o Programa Escolas Sustentáveis tenha sido proposto como uma mescla de intencionalidades que expressem ações voltadas para uma maior interação entre a escola e a comunidade, pregando a valorização da diversidade cultural, étnicorracial e de gênero, inserindo o componente social no contexto escolar, enfatiza, ao mesmo tempo, elementos que evidenciam uma proposta de Educação Ambiental como meio de atender aos interesses do modelo neoliberal. Dessa maneira, as escolas se tornam potenciais propagadores de discursos e um mercado educacional lucrativo.

No entanto, ainda de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), é possível que a postura reflexiva prepondere no contexto da prática e que a partir do olhar crítico dos seus atores, na interpretação coletiva das políticas que adentram as escolas, as hibridizações do contexto da prática ocorram. Como bem adverte Loureiro (2012), é importante desconfiar dos projetos que trazem nos seus discursos, palavras, como, por exemplo, “sustentabilidade”. Estas evocam modelos de desenvolvimento que continuam produzindo desigualdades, exclusões e degradações.

É no contexto da prática que traduzidos, ressignificados e recriados, esses discursos podem produzir novas políticas condizentes com as realidades dos contextos para onde são endereçadas e produtores de sujeitos mais críticos capazes de subverterem o não dito das tais políticas que chegam às escolas, exercendo o poder criativo dos atores dos microcontextos também produtores de políticas.

“Como explicar a nossos netinhos que os grupos de trabalho convocados de toda parte para construir o edifício da vida pública receberam todos os talentos, todas as competências, todos os instrumentos, mas que lhes faltavam uma única diretiva: o projeto do edifício a construir! Com que estranheza poderíamos dizer a esses obreiros: o edifício já existe, solidamente construído, mas ninguém o construiu, ele se ergue desde toda a eternidade, já edificado, já sólido, ele se chama natureza [...].”

Bruno Latour

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CURRÍCULO E AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: COMPREENDENDO AS INTERRELAÇÕES

Neste capítulo, apresento os conceitos fundantes da temática em estudo e suas interrelações. Início com o tema Educação Ambiental, traçando um pouco da sua história, e discorro sobre as macrotendências que vêm marcando esse campo. Em seguida, busco discutir as relações entre a prescrição e a prática, a partir de perspectivas curriculares. Logo após, trago o conceito de Ambientalização Curricular e o levantamento sobre as pesquisas que têm abordado essa temática no período entre 2013-2018.

2.1 Educação Ambiental: alguns elementos para uma análise

“A população precisa decidir se deseja continuar no caminho atual, e só poderá fazê-lo quando estiver em plena posse dos fatos. Nas palavras de Jean Rostand, ‘a obrigação de suportar nos dá o direito de saber’”.

Rachel Carson

De um modo geral, a literatura em EA indica que a Revolução Industrial, baseada na lógica capitalista do progresso e do lucro, desencadeou grandes transformações no meio ambiente. Isso se deu principalmente a partir do projeto expansionista das nações industrializadas, agravadas pelas duas grandes guerras mundiais, especialmente a segunda, que culminou no desastre nuclear²⁰, após o qual o mundo nunca mais foi o mesmo (LIMA, 2011). A partir daí, as nações passaram a conviver sob a ameaça de uma terceira guerra, a qual, face à evolução tecnológica, poderá se configurar em uma guerra sem vencedores (LIMA, 2011). A esse respeito, Araújo (2009, p. 16) salienta que “[...] ironicamente a bomba plantava as primeiras sementes do ambientalismo contemporâneo”. Em outras palavras, pode-se afirmar que o período industrial e tecnológico foi criando um cenário para a emergência das preocupações ambientais que culminaram na construção do campo da EA. Assim, a crise ambiental da atualidade, quando comparada com as crises ambientais históricas, que levaram a Terra a extinções em massa (sem a presença humana), apresenta uma singularidade: é comprovadamente uma crise antrópica. Ou seja, uma crise oriunda de atividades humanas,

²⁰ Refere-se ao lançamento das bombas nucleares (de urânio 235 e Plutônio 239) em 06 e 09 de agosto de 1945, respectivamente em Hiroshima e Nagasaki (Japão), resultantes do Projeto norte-americano, Manhattan, liderado pelo general Leslie Groves e pelo cientista Robert Oppenheimer. Estima-se que as duas bombas vitimaram em torno de 150.000 pessoas em Hiroshima e 80.000 em Nagasaki (CARVALHO, 2015).

caracterizada pela exploração utilitarista, instrumentalizada e ilimitada do meio ambiente (SOFFIATI, 2011).

A partir das décadas de 1960 e 1970, houve uma tomada de consciência de que a crise socioambiental passou a configurar-se como uma crise global, que, embora desigual, atingiu e ainda atinge a todos os continentes e sociedades, resignificando, então, as fronteiras geográficas, políticas e sociais (LIMA, 2011). Nesse período, a publicação do “trabalho-denúncia” da bióloga Rachel Carson, em 1962, *Primavera Silenciosa*, foi um alerta para o mundo sobre as desordens ambientais causadas pelo modelo de desenvolvimento econômico vigente: “rios mortos, transformados em canais de lodo, o ar das cidades envenenado pela poluição generalizada, destruição das florestas, solos envenenados por biocidas” (DIAS, 1999, p.12). A temática ambiental passou a fazer parte das inquietações políticas internacionais, dando um novo impulso ao movimento ambientalista mundial, o que desencadeou na década seguinte a ocorrência de diversos encontros internacionais²¹, reunindo as nações para discutirem os rumos do desenvolvimento.

Nota-se que, tanto as iniciativas ambientalistas, quanto a realização de eventos e conferências, buscavam encontrar soluções para a crise ambiental que veio se mostrando crescente até os dias atuais. Destaco aqui, dentre os encontros internacionais, os que diretamente contribuíram para a formação do campo da EA. A partir desses eventos, lideranças nacionais, e internacionais, geraram acordos, estabelecendo metas com a adesão de grupos políticos e universidades.

A Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (1977) que definiu os princípios da Educação Ambiental a ser desenvolvida na escola:

- Considerar o meio ambiente em sua totalidade: em seus aspectos natural, tecnológico, social, econômico, político, histórico, cultural, técnico, moral, ético e estético.
- Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo a se conseguir uma perspectiva global da questão ambiental.

²¹ 1968 - Clube de Roma formado por um grupo de cientistas, cuja finalidade foi estudar os rumos do desenvolvimento, que culminou no Relatório “Limites do Crescimento”, escrito por Jay Forrester e Dennis Meadows, que apontava a relação entre o meio ambiente e crescimento econômico (HERNANDEZ, 2009).

1972 - Conferência de Estocolmo realizada pela ONU - Organização das Nações Unidas em 1972, que reuniu 113 países, foi um marco na história da Educação Ambiental servindo como ponto de partida para a proposição da implantação da EA em dimensão planetária, que passou a ser compreendida como conteúdo essencial nos meios educacionais (BRASIL, 1997, p.81).

1975 - Conferência de Belgrado - gerou o primeiro “Programa Internacional de Educação Ambiental-PIEA”, consolidado em 1975 pela conferência de Belgrado (BRASIL, 1998, p. 29).

1977 - Conferência de Tbilisi/Geórgia- nessa reunião, foram traçados, de forma mais sistemática e com uma abrangência mundial, as diretrizes, as conceituações e os procedimentos para a EA (GUIMARÃES, 2015, p. 39).

1990 - Declaração de Talloires (França) propõe a sustentabilidade ambiental na educação superior, com assinatura de 275 reitores de cerca de 40 países (SATO; CARVALHO, 2005, p.130).

- Considerar explicitamente os problemas ambientais nos planos de desenvolvimento e crescimento.
- Estabelecer para os alunos de todas as idades uma relação entre a sensibilização ao meio ambiente e a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, para resolver problemas e clarificar valores, procurando, principalmente, sensibilizar os mais jovens para os problemas ambientais existentes na sua própria comunidade.
- Utilizar diversos ambientes com finalidade educativa, e uma ampla gama de métodos para transmitir e adquirir conhecimento sobre o meio ambiente, ressaltando principalmente as atividades práticas e as experiências pessoais (BRASIL, 1998, p. 32).

Nos princípios acima, observo alguns conceitos importantes para análise. O conceito de meio ambiente é um deles. De acordo com Warde e Sorlin (2015), esse merge em um momento de pós-guerra, como um conceito de crise, rigorosamente unido à predição e medos do futuro. Consolidando-se por volta de 1950, tornou-se uma ferramenta pela qual muitas coisas que antes pareciam óbvias e inquestionavelmente ligadas tornaram-se objetos de tentativas de desenvolver um novo entendimento integrado. A ideia de integração do “meio ambiente” trouxe uma nova qualidade para o entendimento da Terra, da humanidade como uma espécie e de seus futuros inextricavelmente ligados (WARDE; SORLIN, 2015). O conceito de meio ambiente deixa de ser visto somente como um conjunto de elementos biofísicos, meio ótimo para todas as formas de vida, e emerge como “um saber reintegrador da diversidade de novos valores, éticos e estéticos e dos potenciais sinérgicos gerados pela articulação de processos ecológicos, tecnológicos e culturais” (LEFF, 2015, p.17).

Outro princípio estabelecido na Conferência de Tbilisi foi “aplicar o enfoque da interdisciplinaridade” como meio de trabalhar a Educação Ambiental. Como eixo articulador da dimensão ambiental no currículo, confere uma visão integradora dos conhecimentos produzidos nos meios educativos como meio de atingir a complexidade do campo. A interdisciplinaridade vem sendo discutida no campo do currículo como perspectiva integradora, por isso,

[...] certas produções se apropriam de enunciados presentes nos documentos oficiais das reformas, argumentando que a interdisciplinaridade é uma metodologia indicada pelas políticas, uma vez que se propõe a tornar mais simples e/ou interessante o ensino de temáticas disciplinares (CHARRET; FERREIRA, 2019, p.1592).

Assim, a interdisciplinaridade como meio facilitador de aprendizagens ganha adeptos, a partir da intenção de sanar o impasse da fragmentação do saber pela disciplinarização,

promovendo a interrelação e atribuição de sentidos ao ato de aprender. No entanto, apesar da interdisciplinaridade ser uma das formas mais evocadas para a prática da Educação Ambiental, vê-se ainda, nos sistemas compartimentalizados, uma grande dificuldade para aplicá-la, visto que os saberes no sistema escolar são hierarquicamente distribuídos, dando-se maior ênfase aos conteúdos das áreas específicas, ficando em segundo plano os conteúdos da Educação Ambiental.

A construção do conhecimento, permeada de valores, busca estimular a ação inserindo os sujeitos como interventores desse processo. Entretanto, a recomendação da Conferência de Tbilisi de inserir como conteúdo a sensibilização, visando despertar o educando para as questões ambientais, é polêmica. Considerando que os objetivos - sensibilizar e conscientizar - permeiam as ações no processo de educar ambientalmente, entendo que tais ações, quando centradas no objetivo de promover mudança de atitudes no plano individual e doméstico, como salienta Layrargues (2015), traduzem uma Educação Ambiental ingênua e simplista, portanto, politicamente empobrecedora.

Pela ausência de uma crítica ao modelo civilizatório, esses objetivos tendem a produzir discursos alinhados ao projeto societário conservador, liberal, sem questionar a concentração de poder político-econômico e a desigualdade socioambiental. Desta forma, propõem uma Educação Ambiental que não promove reflexão sobre o que determina a origem da crise ambiental historicamente construída, configurando-se apenas em mais um aparato ideológico de reprodução social, de dominação e controle (LAYRARGUES, 2015). Daí a importância da reflexão sobre o uso dos termos, sensibilizar e conscientizar sob uma ótica problematizadora, promotora de aprendizados que instiguem o educando a se comprometer a estar no mundo de forma ativa e participativa.

Em 1987, a Assembleia Geral das Nações Unidas instituiu a comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, sob a presidência de Gro Harlem Brundtland (primeira ministra de Meio Ambiente da Noruega), a qual estruturou um relatório *Nosso Futuro Comum* (HERNANDEZ, 2009). Nesse documento, foi publicado o conceito de Desenvolvimento Sustentável, compreendido como modelo de desenvolvimento que busca “atender às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (DIAS, 1999, p. 70). Tal conceito vem sofrendo questionamentos desde então, pois o Desenvolvimento Sustentável no contexto histórico em que foi proposto e que ainda perdura nos projetos de governos neoliberais está voltado a uma lógica do livre mercado, onde a complexidade dos processos naturais não é reconhecida: “Destrói as identidades culturais para assimilá-las a uma lógica, a uma razão, a uma estratégia

de poder para a apropriação da natureza como meio de produção e de riqueza” (LEFF, 2015, p. 25).

Outro evento que marcou a história da EA foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida em 1992, também conhecida como ECO 92, sediada pelo Rio de Janeiro-RJ. Essa conferência foi considerada o mais importante e promissor encontro planetário do século, uma vez que convocou todas as nações a firmarem um compromisso em prol de uma sociedade sustentável. Dessa conferência, foi estabelecido um protocolo de intenções para o século XXI, com o objetivo de manter um compromisso social de modo que todos os cidadãos se comprometessem com a situação do planeta diante dos problemas ambientais globais. Conhecida como Agenda 21, essa incluiu às questões ambientais o enfrentamento também de problemas sociais, como: “erradicação da pobreza, afirmação global e irrestrita dos direitos humanos e a consolidação da paz entre os povos” (BRASIL, 1995, p.7).

Paralelo a esse evento, ocorreu o Fórum Global promovido por Organizações Não Governamentais (ONGS) de todo o mundo, que permitiu a participação da sociedade civil organizada, nacional e internacionalmente de diferentes entidades – universidades, organizações sindicais, profissionais de educação, responsáveis por meios de comunicação, cientistas, instituições científicas, grupos religiosos, governos locais e nacionais, empresários, comunidades alternativas. Esta teve como produto final o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*.

Foi dirigido a todos que estivessem comprometidos com os princípios basilares do Tratado, tais como o reconhecimento da educação ambiental como um direito e responsabilidade de todos, em patamar individual, coletivo, local, nacional e planetário, envolvendo uma perspectiva holística, em respeito aos direitos humanos e, ao mesmo tempo, impondo limites da exploração humana a todas as outras formas de vida no planeta; com perspectiva sistêmica no olhar das causas e consequências da atuação humana no planeta; Educação Ambiental como ato político, com respeito, escuta e participação da população local, nativa, bem como a interação desta com o cenário e população global para conscientização, efetivação de medidas e tomadas de decisão; voltada ao estímulo a todos os setores da população para interagir com a questão ambiental, sendo, então, uma ação democrática. Em suma, a educação ambiental em uma perspectiva consciente, ética, justa, humana, democrática e sem distinção discriminatória de qualquer natureza, respeitando a cultura, o contexto social, o grupo ou comunidade a que pertence e todas as formas de vida no

planeta, visando à implementação de uma efetiva conscientização e solidariedade internacional para a criação de sociedades sustentáveis equitativas (BRASIL, 2021).

Para propiciar reflexão, debate e as modificações desejadas, a nível local e planetário, de modo abrangente como propõe o Tratado, os signatários concordaram ainda em difundir e promover o Tratado em todos os países, a estimular e criar ONGs, produzir materiais de divulgação, como textos, cartilhas, comunicação de massas, campanhas, eventos e outros, além de promover projetos de educação para sociedade sustentáveis, estabelecer uma coordenação internacional, investir em redes de educadores ambientais, garantir o *1º Encontro Planetário de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis*, envolver a rede formal de ensino, realizar estudos e aplicar em ações educativas, incentivar as populações para constituírem Conselhos populares de Ação Ecológica e Gestão do Ambiente, dentre outras diretrizes pactuadas (BRASIL, 2021). A EA vai, assim, assumindo lugar de destaque legal no marco histórico, passando a ser regulamentada pela Lei Nº 9.795/99, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), na qual a EA é definida como:

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

Em seu Art. 2º, é enfatizado que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo em caráter formal e não formal. Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (Resolução CNE/CP, 2/2012) propõem, em seu Art. 14, o modo de sua abordagem no currículo que deve ser uma:

I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II - abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas.

As DCNEA deixam claro, no seu inciso I, a abrangência da dimensão ambiental no currículo, refletindo uma visão socioambiental que prioriza não apenas aspectos da natureza, mas também questões sociais tratadas em outros campos da educação, a exemplo da

diversidade sexual, pluralidade étnica e gênero. Essa intencionalidade se complementa no inciso II que propõe uma abordagem integrada e transversal do currículo, característico da Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

A abordagem integrada e transversal de temas como o meio ambiente foi proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, desde a década de 90, como forma de ensinar questões cotidianas da sociedade, abrindo espaço para saberes extraescolares, incluídos de forma sistematizada na organização curricular, visando a formação de cidadãos mais participativos (BRASIL, 1997). Desta forma, as questões ambientais entram no currículo com a denominação de Educação Ambiental e por uma diversidade de adjetivos, que, de acordo com os contextos políticos, econômicos e sociais, podem ser compreendidas a partir de vertentes ideológicas e teóricas que vêm orientando as suas práticas. A seguir, discorro sobre três macrotendências que têm sido evidenciadas no campo da EA como práticas correntes nos contextos escolares.

2.1.1 As macrotendências da Educação Ambiental

A EA é compreendida por Layrargues e Lima (2014) como um campo social, considerado autônomo, embora tenha sua origem no campo ambientalista e utilize os elementos simbólicos e institucionais mais significativos de sua identidade e formação. Contudo, assume particularidades do campo educacional com seus propósitos, saberes, espaços escolarizados e práticas próprias e, enquanto campo social, tem agregado à sua significação as ideias de pluralidade, diversidade e de disputa pela definição legítima deste universo e pelo direito de orientar os rumos de sua práxis (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A relação entre os campos da EA e da Educação tem sido discutida por diversos autores quanto à legitimidade do adjetivo “ambiental” agregado ao termo “educação”. Ao avaliar a diversidade de campos que se filiam ao campo da Educação, o ambiental da EA se justifica dada a necessidade de reivindicar o seu lugar nas disputas que envolvem o seu caráter político e o seu objetivo por um projeto educativo, quando entram em questão “as dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza” (LOUREIRO, 2004, p. 66), por questionar relações dicotômicas da modernidade capitalista, que não reconhece as interdependências entre o econômico, o social, o ambiental e as interações: “sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção que permeiam a dinâmica da vida” (LOUREIRO, 2004, p. 66).

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP, 2/2012) defendem o atributo “ambiental” já que,

[...] na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (BRASIL, 2012, p.1).

Segundo Layrargues e Lima (2014), a EA em seus desdobramentos tem recebido várias adjetivações para além do “ambiental”. Até o final dos anos 1970, a Ecologia Política trouxe importantes contribuições para o debate ecológico, antes firmado em uma ótica despolitizada e num viés biológico dos problemas ambientais contribuindo para as Ciências Humanas, que suprimiram dos olhares disciplinares, os aspectos políticos e sociais, como: “os modelos de desenvolvimento, os conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos, as injunções políticas dominantes na sociedade, as relações entre estado, sociedade e mercado”. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.1). Com base nesse argumento, esses autores discutem as macrotendências político-pedagógicas da EA: conservacionista, pragmática e crítica. Embora ainda se verifique nas práticas pedagógicas contemporâneas as expressões de todas elas, cada uma carrega especificidades de um tempo histórico. A seguir, veremos as características que permeiam essas macrotendências.

A Educação Ambiental conservacionista, para Layrargues e Lima (2014), é expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, caracterizando-se por práticas centradas nos princípios da ecologia, na concepção da mudança comportamental individual, com ênfase na relação afetiva com a natureza e numa mudança cultural que relativize o antropocentrismo. Tais práticas de EA não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade e, embora apontem mudanças culturais relevantes, não visualizam a necessidade de transformações nas bases econômicas e políticas da sociedade. Segundo Guimarães (2004), essa macrotendência não supera o cientificismo cartesiano e o antropocentrismo que regem a compreensão/ação sobre o mundo, a qual mantém uma relação de dominação e espoliação da natureza, pilares da crise ambiental contemporânea.

Por outro lado, a macrotendência pragmática, segundo Layrargues e Lima (2014), tem sua gênese no estilo de produção e consumo advindos do pós-guerra, que estimula o

consumismo, a obsolescência planejada e a descartabilidade dos bens de consumo, encontrando, como forma de sanar os impactos advindos dessa forma de vida, a orientação ao consumo sustentável. Tem, assim, como ações mitigadoras: economia de água, energia, ecotecnologias, a diminuição da “pegada ecológica”, reciclagem do lixo, entre outras medidas. As suas práticas apostam na diminuição da extração dos recursos naturais, por meio da mudança na concepção do conceito de “lixo”, que passa a ser renomeado como resíduo sólido, a ser reinserido no metabolismo industrial, por meio da reciclagem.

Layrargues (2011) critica essa abordagem, por considerar que não há uma percepção crítica no sentido ideológico da ênfase na reciclagem, pois reduz a Educação Ambiental a uma orientação para a mudança comportamental, centrada na ação individual. Há, nessa perspectiva, uma falta de reflexão sobre a necessidade na mudança dos valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna, além do silenciamento sobre os aspectos políticos, que não inserem no debate a responsabilidade do Estado e mecanismos de mercado aí implicados.

Na contramão das macrotendências conservacionista e pragmática, a macrotendência crítica, abordada por Layrargues e Lima (2014), conjuga os modos de pensar das correntes da EA Popular, Emancipatória e Transformadora. Nessa macrotendência, está incluído o enfrentamento das políticas das desigualdades e injustiça socioambiental e de dominação do ser humano, com um viés sociológico e político. Além disso, visando a transformação social, questiona os mecanismos de acumulação do capital. Loureiro (2012) caracteriza a macrotendência crítica, situando-a historicamente no contexto das formações socioeconômicas e das relações sociais da natureza. Nessa perspectiva, é incentivada a participação da sociedade organizada que se apropria do direito de negar as verdades estabelecidas a partir de conhecimentos produzidos na sua práxis. Esse autor reconhece a complexidade desta macrotendência, pois exigem diálogos que criem entendimentos entre natureza, sociedade, ser humano e educação, numa visão transdisciplinar, de saberes que incluem desde o contexto micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico) até o contexto macro (política educacional, política de formação de professores, relação educação-trabalho-mercado e diretrizes curriculares) (LOUREIRO, 2007). Neste sentido,

Ao ressignificar o cuidado para com a natureza e para com o outro humano com valores ético-políticos, a educação ambiental crítica afirma uma ética ambiental, balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais (CARVALHO, 2004, p.19).

A EA crítica contesta a ideia individualista de que a mudança só vai ocorrer “quando cada um fizer a sua parte”, tanto quanto recusa a contrapartida da “dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para depois dar lugar às transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas”(CARVALHO, 2004, p. 19, 20). Ao contrário, essa autora compreende como educação ambiental crítica, aquela cujas interações, entre indivíduo, coletividade e sociedade, só fazem sentido se pensadas em relação, o que reflete uma visão humanística para o sistema social e, por fim, o vislumbre de transformações reais de forma integrada.

A EA transformadora proposta por Loureiro (2012) elucida a “mais radical mudança societária, do padrão civilizatório” (p.89) que se coloca contrária às práticas da educação ambiental dualista e reducionista que tende aos extremos:

[...] ou recai-se no holismo generalista, no reino das formas e ideias sem a concretude da vida, no inespecífico, no globalismo desconexo da localidade (quando o todo “domina” as partes); ou na fragmentação, no isolamento de partes, na coisa em si sem fluxos e processos (quando a parte “domina” ou ignora o todo). (LOUREIRO, 2004, p.78)

As ideias relacionadas até aqui sobre a EA crítica e transformadora podem ser relacionadas ao pensamento complexo proposto por Edgar Morin: “não podemos mais considerar um sistema complexo segundo a alternativa do reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes) ou do ‘holismo’, que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo” (MORIN, 2005, p. 181). Essa complexidade do meio ambiente precisa ser entendida como conjunto, sistêmico, com “partes” que interagem em uma interdependência dinâmica, cujas relações acontecem de forma integrada. Há que se olhar a vida em sociedade, envolvendo o local e o global, para que o local não perca suas identidades nos processos culturais, políticos, econômicos, ao se buscar novos padrões societários, necessitando, então, preservar os valores e comportamentos dos grupos sociais envolvidos (LOUREIRO, 2004).

As macrotendências aqui apresentadas fazem parte de um constructo histórico que marcou e ainda marcam as práticas de EA nos contextos escolares. No entanto, apesar da vertente da EA crítica estar entre as mais aceitas na contemporaneidade, esta pesquisa busca olhar para uma EA livre de endereçamentos, numa perspectiva de um currículo que dialoga com as prescrições, mas não se atém a elas; portanto, não é propósito desse estudo aprofundar nessas macrotendências, visto que não estou buscando evidenciar um ideal de EA,

considerando que estamos em um país marcado pela diversidade de realidades em seus contextos sociais, econômicos, políticos, sociais e culturais, principalmente pelas desigualdades locais, regionais e nacionais. Assim, compreendo o currículo como passivo de mudanças e, por conseguinte, sujeito a continuidades e discontinuidades e não como um “processo evolutivo de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores ou mais adequadas” (SILVA, 2018, p.7). Sendo o currículo um eixo organizador das práticas escolares, trago a seguir uma fundamentação em torno dos seus significados evidenciando sua importância na temática em estudo: a ambientalização curricular.

2.2 O Currículo em diálogo com o processo de ambientalização curricular

Etimologicamente a palavra currículo, se origina do latim *scurrere*, que significa “correr”, ou trajeto a ser percorrido. É uma fonte documental, que constitui um “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p.20). Desse modo, “o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de fato, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança” (GOODSON, 1997, p.27). Logo, o currículo é pensado como um mapa dos roteiros oficiais da estrutura institucionalizada da educação o qual determina parâmetros para a realização e negociação das ações que se desenvolvem nos contextos escolares (GOODSON, 1997).

Esse campo sofre críticas, assim como a escola, por ser considerado aparato de controle social, sendo apontado como base para a preparação dos sujeitos de cada classe social, para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista (LOPES; MACEDO, 2011a). Até a segunda metade do século XIX, operava-se com os princípios de currículo, como o conjunto de disciplinas com atividades e conteúdo. É consenso na atualidade que não é possível definir o conceito de “currículo”, considerando que ele assume novos sentidos, por sua característica de ser sempre parcial e localizado historicamente (LOPES; MACEDO, 2011a). Nesse entendimento, o currículo contribui,

[...] para a constituição de memórias coletivas e afirmação política de grupos, regimes, governos e/ou estados. Sentidos, tensões, disputas por hegemonia, produção de sujeitos e de mecanismos de regulação social, cultura e política imbricados no fazer curricular, problematizados, têm nos auxiliado a compreender as complexas relações, aparentemente tão simples, expressas no que é chamado “transmissão de conteúdos curriculares” (MONTEIRO, 2013, p. 3).

A escola, como legitimadora de determinados conhecimentos, pensa a elaboração curricular como um processo social, preso a determinações de uma sociedade, sendo o currículo entendido em um dado momento histórico, como espaço de reprodução simbólica e/ou material, passando por deslocamentos e fazendo a educação ser vista em novas perspectivas (LOPES; MACEDO, 2011a). Tal historicidade permite resgatar a construção do conhecimento a partir das concepções de currículo de épocas passadas, permitindo comparar as evoluções e recuos das sociedades em torno dos significados de se produzir conhecimento escolar.

A escola e o currículo como instrumentos de controle social se evidenciam na virada dos anos 1900, com a industrialização americana e crescente processo de urbanização e com o movimento da Escola Nova, em 1920 (LOPES; MACEDO, 2011a). Aumentam aí as demandas da escolarização, pela necessidade de formar mão de obra especializada para o setor produtivo e uma maior participação do jovem na vida política e econômica na sociedade industrial. Com isso é criado o movimento denominado Eficientismo, cuja concepção de currículo científico está atrelada aos conceitos de eficácia, eficiência e economia. Nesta concepção, os objetivos e atividades ocupam centralidade, permeando as disciplinas que nessa época, já constituíam o currículo (LOPES; MACEDO, 2011a, p.22). Uma definição, segundo Silva (2017, p. 14),

não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?).

Mas outras abordagens curriculares foram se constituindo em teorizações que podem ser caracterizadas como críticas e pós-críticas. No entendimento de Silva (2017, p.147), tais abordagens se complementam, pois “ambas nos ensinaram de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder”. Nas teorias críticas, o currículo não pode ser concebido sem a análise das relações de poder que o envolvem. Por outro lado, as teorias pós-críticas contribuem para a ampliação e diversificação de noções e ideias sobre como as relações complexas entre currículo e poder podem ser investigadas, analisadas e teorizadas.

Dessa maneira, o currículo deixa de ser visto como centrado, exercido de forma hierárquica, a exemplo do Estado, e passa a ser visto como descentrado, ou seja, é exercido por toda a rede social (SILVA, 2017). Nessa perspectiva, o ensino e a eficiência metodológica

deixam de ser pensados como categorias centrais, assim como as “categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos” (SILVA, 2017, p.147). Ainda assim, as teorias críticas deixam um legado, que não é desconsiderado pelas teorias pós-críticas: o currículo é construído social e historicamente. E é com base no teórico crítico Ivor Goodson que teço algumas considerações em torno do currículo.

2.2.1 O Currículo como prescrição e o currículo como prática

O currículo, segundo Goodson (2018), historicamente se distingue por duas formas nos espaços escolarizados: o currículo escrito e o currículo como prática. O currículo escrito “promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições” (GOODSON, 2018, p. 39). O autor considera ainda que o currículo escrito ou pré-ativo é um importante parâmetro para a execução interativa, ou seja, para o currículo como prática. Mas isso não significa que a fase interativa não possa subverter a fase pré-ativa. Em outras palavras, por seu caráter social e dinâmico, o currículo está sempre sujeito a reformulações e redirecionamentos no processo de sua construção, por quem o atua.

Quanto à questão do poder, revendo a história, podemos perceber que ao currículo em sua origem, além de ser facultado o “poder de determinar o que devia se processar na sala de aula, descobriu-se outro: o poder de diferenciar” (GOODSON, 2018, p.51). Assim, o currículo, em diferentes sociedades, torna-se mecanismo tanto de inclusão como de exclusão. Deste modo, sendo entendido como um caminho a percorrer, no currículo - etimologicamente falando-, o problema não é o contexto e construção social, mas sim, nas mãos de quem é depositado o poder de desenhar e definir o percurso (GOODSON, 1997).

Estabelecendo uma relação dos estudos de Ivor Goodson, com os estudos de S. Ball e colaboradores, estes também discutem as relações de poder que transitam em torno da produção das políticas de currículo. Analisam essas relações a partir do ciclo de políticas, com base na concepção foucaultiana de poder, segundo a qual o poder é exercido de múltiplos centros. Estudam como isso se dá a partir dos contextos de influência, da produção de textos e da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um exemplo dessa concepção, baseada nas Leis e diretrizes que orientam as práticas curriculares, mas atendendo a ideologias de governos vigentes, que designam, a priori, o que deve ser ensinado. Paulo Freire nos alerta

sobre o risco da miopia a qual somos infligidos sob o poder das ideologias. Ao comparar metaforicamente a ideologia a uma manã em nevoeiro, que camuflam o que vemos nas sombras dos ciprestes, e como as imagens distorcidas pela nossa miopia nos iludem quanto ao que vemos, dificultando a nossa percepção do real. E acrescenta que o poder de

[...] penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia, faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama que [...] os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que incluindo a preparação técnico-científica vai além dela. (FREIRE, 1996, p.126)

Essa miopia pode ser superada quando os atores sociais que fazem a escola acontecer subvertem essa ordem e buscam olhar para as prescrições (diretrizes, leis, programas de governo) de forma crítica e ao interpretar e traduzir as políticas educacionais, as transformam, adequam-nas ao contexto e, assim, em vez de implementar as mudanças no currículo de forma maquinal e acrítica, eles atuam as mudanças. Como bem alertam Ball, Maguire e Braun (2016, p.14), “[...] as políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são materiais”. E os textos produzidos pelas políticas (textos curriculares), devem ser entendidos como processos criativos e discursivos que envolvem interpretações e recontextualizações para serem atuados, respeitando os limites e especificidades do contexto (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira, Santos e Ferreira (2014), em suas investigações acerca dos sentidos de Educação Ambiental produzidos no contexto escolar, defendem o currículo como construído histórica e socialmente tal como Goodson (1997), e reiteram a compreensão de que o mesmo está imerso em relações de poder no seio da escola e sociedade entendendo-o como prática discursiva, que produz múltiplos sentidos e significados. Enfatizam ainda que não acreditam em interpretações únicas para explicá-lo, reconhecendo o seu caráter não fixista, portanto sujeito a transformações. Neste sentido, penso ser pertinente adentrar ao entendimento das relações entre o currículo como prescrição e o currículo como prática.

Na história do currículo, a tensão entre teoria e prática, desde a década de 60 e 70, vem promovendo reações de resistência. A teoria é entendida como universal e abrangente, como se fosse inacessível a mudanças. Por outro lado, a prática sempre foi considerada algo concreto e, portanto, passível de mudanças (GOODSON, 2018). Contudo, o ponto de partida deve ser o questionamento sobre como o currículo é produzido nas diferentes situações de

quem o põe em prática. Como Goodson (2018, p.81) alerta, “precisamos começar a entender a forma como o currículo é atualmente produzido e por que os assuntos operam deste e não de outro modo. Em síntese, precisamos de uma teoria de contexto que justifique a ação”.

Esse pensamento de Ivor Goodson remete ao que Ball e colaboradores discutem no ciclo de políticas e na teoria da atuação. Esses mesmos autores utilizam uma abordagem analítica para entender como as políticas são produzidas a partir dos discursos que emanam nos contextos de influência, da produção de textos e da prática. Vale, portanto, perguntar como as políticas educacionais, como, por exemplo, as diretrizes curriculares nacionais, os projetos políticos pedagógicos, estão sendo pensados e praticados? Para Goodson (2018), o problema não é o aspecto prescritivo do currículo, mas a relação dialética que se estabelece entre o currículo e as políticas combinadas e negociadas em torno desse.

Mas, apesar do currículo se construir no processo, nessas bifurcações, encontros e desencontros, sempre haverá nesse eterno “devir”, “modificações” que se estabelecerão como práticas aceitas e que se tornarão tradições. Portanto, vamos analisar o que Ivor Goodson (1997, 2018) pensa a respeito do currículo enquanto invenção de tradições.

2.2.2 O Currículo: uma invenção de tradições

As inovações curriculares normalmente são vistas como novidades trazidas para os contextos educacionais, como algo que é apresentado para substituir pelo velho. No entanto, para Goodson (2018), baseado no conceito de tradição inventada de Hobsbawm (1997, p. 9),

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas, ritos- ou natureza simbólica- que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

Desta forma, a continuidade se configura como um permanente elo com as tradições do passado que carregam consigo vestígios construídos e reproduzidos socialmente, em um passado histórico, não apropriados ao presente. O que requer que os olhos do presente utilizem as experiências do passado, ressignificando-as ou produzindo novos significados. Desta forma, entendo que “a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição” (GOODSON, 2018, p. 45). O que não acontece sem disputas, pois o currículo escrito difere em seu processo de construção por ser algo a ser defendido e, ao longo

do tempo, constantemente construído e reconstruído em suas mistificações. Para se estabelecerem como tradições, as inovações curriculares certamente enfrentam resistências, questionamentos, enfrentamentos que exigem de quem os atua, estudo, confiança, construção conjunta, registros e, portanto, construções históricas.

Corroborando com o pensamento de Goodson (2018), ao analisarem os sentidos de conhecimento nas disciplinas escolares e acadêmicas Ciências e Biologia, Ferreira e Gomes (2011, p. 7) consideram que os currículos dessas disciplinas foram produzidos a partir de lutas “pela hegemonização de certos significados sobre ‘o que’ ensinar e ‘como’ fazê-lo na escola e na universidade”, tendo como resultado a invenção de tradições conforme pensado por Eric Hobsbawm (1997). Essas autoras consideram ainda que essa produção se dá de forma provisória e contingente, o que exige não acreditar em “conhecimentos 'naturalmente' mais importantes do que outros, assim como em formas ‘essencialmente’ melhores de ensinar e aprender” (p.7). Neste sentido, penso que a Ambientalização Curricular, entendida como meio de inserir a Educação Ambiental no currículo, não pode ser pensada com essencialismos nem com idealizações. Entretanto, concordo com Goodson (1997, 2018), que não se trata de abolir as prescrições, mas estabelecer relações dialógicas com estas sem deixar de considerar como estas prescrições foram construídas socialmente, para o sistema escolar e como estas podem contribuir para orientar os professores a balizar os parâmetros de sua prática.

2.3 Ambientalização Curricular

Segundo Kitzmann e Asmus (2012), o conceito de ambientalização curricular emerge da ação conjunta de educadores, gestores e setores da sociedade civil, compondo a rede Ambientalização Curricular no Ensino Superior – ACES, em 2002, integrada por instituições universitárias nacionais e internacionais, visando à inserção da Educação Ambiental nas universidades e convocando ao compromisso com os ideais de uma sociedade sustentável.

Ao todo, participaram dessa rede onze universidades (cinco europeias e seis latino-americanas), a saber: Technical University Hamburg-Harburg Technology (Alemanha); Universidad Nacional de Cuyo (Argentina); Universidad Nacional de San Luis (Argentina); Universidade Estadual de Campinas (Brasil); Universidade Estadual Paulista – Rio Claro (Brasil); Universidade Federal de São Carlos (Brasil); Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” (Cuba); Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha); Universitat de Girona (Espanha); Università degli Studio del Sannio (Itália); Universidade de Aveiro (Portugal) (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 2). O projeto intitulado *Programa de*

Ambientalização Curricular de Estudos Superiores foi apresentado pela Rede ACES ao Programa Alpha da União Europeia, sendo por este aprovado no final de 2001 e financiado para início em 2002.

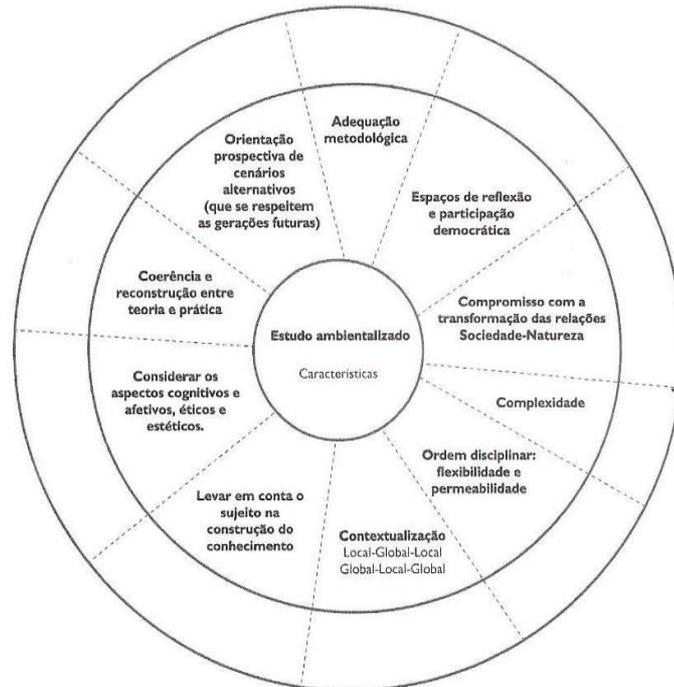
Essas universidades iniciaram um processo de ambientalização estrutural e curricular e se propuseram a compartilhar seus conhecimentos, experiências e resultados. Dessa iniciativa, estabeleceram programas, estratégias e instrumentos orientadores para promover a incorporação da sustentabilidade aos cursos de nível superior. Um dos primeiros objetivos dessa iniciativa foi propor o conceito de ambientalização curricular a partir de discussões vivenciadas entre as universidades integrantes do programa:

A ambientalização curricular é um processo contínuo de produção cultural destinado a formar profissionais empenhados na procura permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, de acordo com os valores da justiça, solidariedade e equidade, aplicando princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito pela diversidade. No âmbito universitário, este processo inclui decisões políticas da instituição para gerar todos os espaços necessários à participação democrática dos vários estratos internos na definição de estratégias institucionais e na promoção de regras de coexistência que respondam aos objetivos e valores acima mencionados. Estes aspectos devem refletir-se nos Planos de Estudos dos diferentes programas de graduação, tanto na caracterização do perfil dos diplomados como no âmbito dos graus atribuídos. Ao mesmo tempo, a concepção curricular deve incluir conteúdos, metodologias e práticas sociais que contribuam explicitamente para as competências estabelecidas no Perfil e Âmbito de Aplicação. Implica a formação de profissionais que podem experimentar situações reais que encorajem a reflexão sobre as dimensões afetivas, estéticas e éticas das relações interpessoais e das relações com a natureza. Isto requer um trabalho que facilite o contato com problemas socioambientais no próprio cenário em que estes ocorrem. Estas experiências devem incluir análises e reflexão crítica sobre formas alternativas de intervenção na relação entre a sociedade e a natureza, uma vez que isto constitui uma participação política na qual se deve sensibilizar para reconhecer que segmentos da sociedade são favorecidos por tal intervenção. (e deverá ser orientada para a promoção e defesa do desenvolvimento sustentável) (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21-22, tradução nossa).

A rede ACES estabeleceu dez características consideradas importantes para que um currículo possa ser caracterizado como ambientalizado: (1) adequação metodológica; (2) orientação prospectiva de cenários alternativos (que se respeitem as gerações futuras); (3) coerência e reconstrução entre teoria e prática; (4) considerar os aspectos cognitivos, afetivos, éticos e estéticos; (5) compromisso com a transformação das relações entre sociedade e natureza; (6) complexidade; (7) ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; (8) contextualização (Local-Global-Local; Global-Local-Global); (9) levar em conta o sujeito na construção do conhecimento; e (10) espaços de reflexão e participação democrática (ORSI,

2014). Tais características são parte de uma concepção curricular como a indicada no diagrama da Figura 1.

Figura 1- Diagrama circular de um currículo ambientalizado



Fonte: Oliveira Júnior *et al.* (2003 p. 41 apud ORSI, 2014, p.5).

Percebe-se, nessa definição, que a proposta de ambientalização curricular desenhada pela Rede ACES apresenta orientações visando à promoção do desenvolvimento sustentável, tendo como finalidades essenciais, instituir nos meios educativos, as condições para que as universidades proporcionem,

[...] as melhores relações possíveis entre sociedade e natureza, atendendo aos valores de justiça, solidariedade e equidade, aplicando os princípios da ética universalmente reconhecida e respeito à diversidade (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 22, tradução nossa).

O discurso presente na proposta, embora tenha em sua descrição uma concepção abrangente da inserção da dimensão ambiental na educação formal, deixa margem a alguns questionamentos principalmente no que diz respeito ao conceito de desenvolvimento sustentável que historicamente vem sofrendo desdobramentos.

Considerando o contexto histórico, político e econômico em que nasce o conceito, desenvolvimento sustentável, Loureiro (2012) faz uma análise crítica na qual destaca que sua

origem se deu em um contexto de tradição científica positivista que influenciou sobremaneira o pensamento científico nos séculos XIX e XX. E no plano econômico, a ideia de desenvolvimento sustentável está ligada ao pensamento capitalista de produção mercadológica, em que a felicidade e o bem-estar estão associados ao consumo de massa. Nessa perspectiva, essa ideia de desenvolvimento sustentável produz o estímulo para as sociedades deixarem de ser tradicionais para serem modernas e industrializadas.

Mas Loureiro (2012, p. 60) enfatiza a importância de contextualizar os momentos históricos que produzem mudanças de visões de mundo e de paradigmas, embora concorde que “a construção de um novo paradigma hegemônico não se esgota na mudança da forma de pensar, pois é parte de um projeto político a ser concretizado por agentes sociais em suas práticas”. Assim, Loureiro (2012) nos alerta para o fato de que não há apenas um único modo de se pensar acerca do conceito de desenvolvimento sustentável. Porém, seja qual for o modo de pensar, o termo sempre suscita questionamento a que projeto societário se filia. Vê-se que o discurso do desenvolvimento sustentável não é homogêneo. Discursos que de acordo com os setores e atores sociais envolvidos, se diversificam a depender dos interesses ambientais em questão. No âmbito educacional esses interesses poderão ser transmitidos com seus princípios e valores a partir de diferentes visões e propostas para alcançar os diferentes objetivos, de acordo com as ideologias e hegemonias construídas (LEFF, 2015).

É importante destacar que mesmo antes da Rede ACES propor a inserção da dimensão ambiental nos currículos das universidades no cenário internacional, no Brasil, desde o início dos anos 90, já se verificava uma expansão de redes de educadores ambientais visando discutir políticas públicas, com essa finalidade. Exemplos disso são a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e a Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA) (AVERSI, 2015). Com a promulgação da Lei 9.795/99, além dessas redes, nas últimas décadas, outras instituições do ensino superior brasileiras organizaram-se em redes universitárias buscando inserir a dimensão ambiental na educação superior. Dentre estas, podemos citar a Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASUL) e a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA). Esta última, criada em 2001, teve origem na parceria entre três Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade de São Paulo (USP). A partir dessa parceria, foram implementados cursos de especialização com ideário ambientalista, “tendo como eixos a pedagogia da práxis, a constituição de comunidades de aprendizagem e a qualificação de conceitos como participação, sobrevivência e emancipação” (RUPEA, 2001).

A RUPEA, em sua *Carta de Princípios*, apresenta como objetivo o de “constituir-se um fórum permanente de intercâmbio, debate e aprofundamento teórico-metodológico; debater, propor, promover e/ou apoiar políticas públicas, pesquisas, projetos, experiências em EA” (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 127). A rede se ampliou, integrando atualmente 15 grupos de 11 IES: UEFS, UESB, USP (LEPA-ESALQ, LAPSI, USP-Recicla), UNESP (Franca e Botucatu), UFSCar, Fundação Santo André, USF, Unicamp, Univali, PUCRS e UFRRJ (CARVALHO; SILVA, 2014).

Diante do exposto, a partir dos princípios e pensamentos organizadores que motivaram as universidades brasileiras a aderirem à proposta de ambientalização curricular, busco avaliar, no tópico seguinte, as percepções dos autores das pesquisas levantadas, o conceito de Ambientalização Curricular e sua relação com o campo da Educação Ambiental, visto que a proposta da rede Aces é que as características elencadas pela rede sejam balizadoras da concepção de um currículo ambientalizado, estando as instituições livres, na escolha do processo de ambientalização de seus currículos.

2.3.1 Ambientalização Curricular em Pesquisas no Brasil no período 2013-2018

O levantamento constitui uma estratégia que auxilia o pesquisador a mapear as questões de pesquisa na área investigada, proporcionando um diálogo reflexivo entre as teorias e métodos de outros estudos, o que contribui para a delimitação do seu problema de pesquisa (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016). Com essa perspectiva, busquei olhar para produções acadêmicas procurando compreender suas questões de pesquisa em relação a seus aportes teórico-metodológicos, objetivos e teorizações do campo do Currículo e da EA, incluindo aqui a temática Ambientalização Curricular, que nortearam os autores (as) dos trabalhos investigados. O processo se deu a partir de dois levantamentos cujas metodologias estão descritas detalhadamente a seguir.

O levantamento bibliográfico inicial foi realizado na fase exploratória, em 2018, no qual estabeleci como janela cronológica o período de 2013-2018 para a busca, com foco em teses e dissertações, nas seguintes bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES (Plataforma Sucupira) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia- IBICT/Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD. Os trabalhos selecionados seguiram os seguintes critérios: palavras-chave, ano de defesa, resumo, título e nível de ensino. Foram lançadas as palavras-chave em

diferentes arranjos: Educação Ambiental, Ambientalização Curricular, Escolas Sustentáveis, Currículo e Ensino Fundamental.

Após a seleção dos trabalhos, foram observados os títulos e sua relação com o objeto de estudo, ambientalização curricular. Em seguida, a leitura dos resumos e/ou a introdução desses, para identificação de suas relações com o programa Escolas Sustentáveis e se eram voltados para o Ensino Fundamental. Estructurei um quadro com o nome do (a) autor (a), tema de pesquisa, universidade que sediou a pesquisa, Programa de Pós-Graduação, local (cidade e estado) de origem e onde se deu a pesquisa, ano, tema, problema de pesquisa, metodologia e as palavras-chave presentes nos resumos.

Foram selecionados 53 trabalhos (quadro 1), entre teses e dissertações, dentre os quais, 27 foram encontrados na Plataforma IBICT/BDTD e 26 na CAPES. Dos 27 trabalhos encontrados na plataforma IBICT/BDTD, foram identificados 19 referentes ao Ensino Superior, 1 no Ensino Fundamental/Médio, 2 no Ensino Técnico Profissionalizante, 4 no Ensino Fundamental e 1 na Educação Infantil. Dos 26 trabalhos encontrados no portal da CAPES, 16 são destinados ao Ensino Superior, 1 ao Ensino Médio, 4 do Ensino Técnico Profissionalizante, 3 do Ensino Fundamental, 2 da Educação Infantil. Esse recorte retirou do escopo da pesquisa 45 trabalhos por não estarem relacionados com o Ensino Fundamental. Restaram, então, apenas 8 trabalhos ao todo, sendo utilizados nas análises das categorias 1 e 2. Esse levantamento deu base para a escrita de dois artigos publicados em dois eventos científicos: o XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste-EPEN no ano de 2018 em João Pessoa-PB e o Encontro Regional do Ensino de Biologia-EREBIO/RJ/ES no ano de 2019, no Rio de Janeiro-RJ. A seguir, apresento o quadro 1:

Quadro 1 - Levantamento dos trabalhos encontrados sobre a temática Ambientalização Curricular no Ensino Fundamental, nas plataformas IBICT e CAPES no período 2013-2018

BASE DE DADOS	Ensino Superior	Ensino Médio	Ensino Médio/Ensino Fundamental	Ensino Técnico	Ensino Fundamental	Educação Infantil	Total
IBICT/BDTD	19	0	1	2	4	1	27
CAPES	16	1	0	4	3	2	26
TOTAL	35	1	*1	6	*7	3	53

* Dos 8 trabalhos encontrados, 7 contemplavam apenas Escolas do Ensino Fundamental e 1 contemplava escolas de Ensino Fundamental e Médio. Embora as escolas de Ensino Médio não estejam no escopo dessa pesquisa, esse trabalho foi incluído nas análises, por também ofertar o Ensino Fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em 2019, atendendo às sugestões da banca do exame de projeto, que ocorreu em dezembro de 2018, realizei nova busca, visando ampliar a abrangência da pesquisa e voltar os olhares para o modo como os autores estavam conceituando ambientalização curricular, no nível superior. Para essa fase de busca, além dos bancos de dissertação e tese da Capes e IBICT, realizei uma busca no banco de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ/Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação PPGEduc. Nessa etapa de busca, utilizei as palavras-chave: Ambientalização Curricular, Currículo, Meio Ambiente, Educação Ambiental, em diferentes combinações, utilizando os operadores booleanos AND e OR, e os símbolos: asterisco (*), aspas (“ ”), visando uma maior detecção dos termos investigados. Foram encontrados, nas plataformas IBICT e CAPES, 155 trabalhos. Após eliminação de trabalhos repetidos nas duas plataformas, fora do período em estudo ou cujas temáticas não estavam no foco de busca, restaram 48 trabalhos, sendo que, destes, foram 27 (IBICT) e 21 (CAPES), discriminados no quadro 2. Vale salientar que parte desses trabalhos está entre os identificados no primeiro levantamento. Do segundo, foram aproveitados, juntamente com os do primeiro, os trabalhos voltados ao ensino superior.

Na busca no banco de dados de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ/Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEduc, foram encontrados, no período de 2013-2018, 18 trabalhos entre teses e dissertações relacionados às questões ambientais. Destes, selecionei 3 trabalhos, por considerá-los diretamente relacionados com a temática em estudo:

Quadro 2 - Segundo levantamento dos trabalhos encontrados sobre a temática Ambientalização Curricular, no período 2013-2018

BASE DE DADOS	Ensino Superior	Ensino Médio	Ensino Médio/Ensino Fundamental	Ensino Técnico	Ensino Fundamental	Educação Infantil	Total
IBICT/BDTD (teses e dissertações)	16	0	*1	1	8	1	27
CAPES (teses e dissertações)	14	1	0	2	3	1	21
UFRJ (teses e dissertações)	2	1	0	0	0	0	3
TOTAL	*32	2	*1	3	*11	2	51

* Entre esses trabalhos uma parte já havia sido identificada na primeira busca.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao todo, foram selecionados 36 trabalhos que foram analisados a partir de categorias relacionadas ao objeto de pesquisa desta tese. A análise dos dois levantamentos foi construída em uma abordagem qualitativa, por meio da triangulação a partir dos resultados, em diálogo com os teóricos que discutem o tema e as minhas considerações acerca da temática, pois, segundo Ludke e André (1986, p.49), “a categorização por si mesma, não esgota a análise”. Esta contribui para que o pesquisador identifique o que acrescentar à discussão já existente sobre o estudo. Assim, foram estabelecidas três categorias de análise discriminadas a seguir:

- O conceito de ambientalização curricular nos objetivos e problemas de pesquisa em trabalhos relacionados ao Ensino Fundamental;
- Os olhares teóricos sobre o currículo em processos de ambientalização curricular no Ensino Fundamental;
- Educação ambiental e ambientalização curricular: visões conceituais no ensino superior.

Para análise das teses e dissertações selecionadas, foram feitas as leituras dos resumos ou dos textos integralmente, quando necessário. Apresentamos a seguir as referidas categorias.

2.3.2 O conceito de ambientalização curricular nos objetivos e problemas de pesquisa em trabalhos relacionados ao Ensino Fundamental

Sobre o conceito de ambientalização curricular, apresento para análise oito trabalhos, que serão utilizados nas categorias 1 e 2, com os seguintes autores: Cruz (2014), Frizzo (2018), Gonçalves (2014), Mota Júnior (2015), Ruiz (2017), Silva (2016), Silva (2013) e Weiler (2015). Esses foram escolhidos por se identificarem com a temática central, Ambientalização Curricular. Além disso, são trabalhos que se relacionam com o Programa Escolas Sustentáveis no nível do Ensino Fundamental.

Início com Ruiz (2017), que, ao abordar em suas questões de pesquisa, como a implementação de uma área verde na escola, contribuiu para a transição de um espaço educador sustentável, inserindo a ideia de organização como um agente mobilizador e possibilitador de aprendizagens significativas agregando ao currículo escolar mais um aliado ao desafio que é educar ambientalmente. Acrescenta ainda em seus objetivos específicos a intenção em discutir a educação ambiental, considerando o currículo na escola sustentável, relação entre escola e comunidade, gestão democrática para a sustentabilidade e espaço escolar e sustentabilidade, o que remete à concepção de ambientalização curricular numa

visão sistêmica. O mesmo pode ser observado nos trabalhos de Silva (2014) e Silva (2016) que analisaram o processo de implementação de Espaços Educadores Sustentáveis (EES), como um fator preponderante à inserção da Educação Ambiental e sustentabilidade na escola. Por sua vez, Silva (2016) identifica as ações desenvolvidas pelas escolas, a compreensão de gestores e professores a cerca dessas temáticas revelando as contribuições e as dificuldades dos envolvidos no processo.

Silva (2013) identifica nos problemas e objetivos de pesquisa como questões ambientais se articulam no currículo escolar produzindo práticas de EA e Cruz (2014) buscou identificar escolas que trabalham com a Agenda 21 escolar e o que elas fazem quando afirmam trabalhar com essa proposta, bem como as dificuldades e as facilidades encontradas pelos educadores. Já Mota (2015) analisou como duas escolas de Educação Básica do município de São João Batista – SC traduzem e contextualizam em suas práticas os fundamentos e princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA e do Programa Nacional Escolas Sustentáveis – PNES.

Enquanto os outros autores se preocuparam em investigar o espaço como agente mobilizador para a ambientalização do currículo, Weiler (2015) preocupou-se em estudar como a inserção dos saberes e fazeres da comunidade tradicional de uma escola contribuem nessa transição. Já Frizzo (2018), ao investigar como escolas de duas cidades (Porto Alegre e Viamão - RS) se relacionam com o lugar em que estão inseridas, observou os fatores que podem influenciar a ambientalização do currículo, tendo em vista suas proximidades com unidades de conservação.

Ficou evidente, nas pesquisas, que analisar o papel da gestão no processo de Ambientalização Curricular não está entre os principais interesses de estudo, ainda que esteja implícita a sua importância. Esse aspecto não aparece em nenhum dos problemas de pesquisa dos trabalhos observados, embora apareça nos seus objetivos, a exemplo de Ruiz (2017), que analisou a gestão democrática como elemento necessário para a construção de uma escola sustentável; e Silva (2016), a compreensão de gestores sobre os conceitos Sustentabilidade e Educação Ambiental.

O Programa PDDE - Escolas Sustentáveis, enquanto política pública, foi outro aspecto que surgiu entre os problemas e objetivos das pesquisas analisadas. Cruz (2014) analisou nas escolas públicas o papel da política pública na inserção da educação ambiental. E Gonçalves (2014) investigou como a política pública PDDE - Escolas Sustentáveis, em consonância com outros discursos contemporâneos, fabrica uma infância voltada a um mercado desenhado por uma racionalidade política neoliberal. Embora as autoras tenham buscado inicialmente

analisar esse programa como política pública apresentam direcionamentos diferenciados em suas pesquisas.

Frizzo (2018) não contempla, em seu problema de pesquisa, o papel dessa política pública, porém dedica um tópico à constituição das políticas públicas para as unidades de conservação, a educação ambiental e a sustentabilidade no Brasil, bem como o PDDE, Escolas Sustentáveis, dentre outras.

Nesta categoria de análise, observei que a concepção de ambientalização curricular se faz presente nas problemáticas de pesquisa destes autores, pois, mesmo quando o objetivo é analisar o Programa Escolas Sustentáveis enquanto política pública traduz no conceito de escolas sustentáveis, a noção de uma escola ambientalizada, como aquela que organiza seu currículo, visando os três eixos da ambientalização: gestão, espaço e currículo.

Podemos inferir que os (as) autores (as) possuem uma visão sistêmica de ambientalização, como propõem Kitzmann e Azmus (2012), ao estudarem a transição da escola enquanto um espaço educador sustentável. Entendem ambientalização não só na dimensão currículo ou no aspecto pedagógico voltado às práticas do professor, mas também como fatores importantes a organização do espaço e o envolvimento da gestão nesse processo. Incluem a relação da escola com o seu entorno, bem como a valorização da localidade, dos saberes e fazeres tradicionais da comunidade como elementos organizadores do currículo.

Neste levantamento, entre os oito trabalhos selecionados não se verificaram pesquisas no Estado da Bahia, no período investigado, voltadas para essa discussão da ambientalização curricular articulada com o Programa Escolas Sustentáveis, no Ensino Fundamental, o que indica a importância deste estudo. Outro dado observado é que em nenhum destes oito trabalhos o problema de pesquisa ou objetivos fazem menção ao estudo de materiais didáticos produzidos no âmbito do processo de ambientalização em articulação com o programa Escolas Sustentáveis. Vale salientar que entre as proposições do Programa Escolas Sustentáveis, está a destinação de verbas para materiais didáticos.

2.3.3 Olhares teóricos sobre o currículo em processos de ambientalização curricular

Nessa categoria, analiso também os oito trabalhos dos autores: Cruz (2014), Frizzo (2018), Gonçalves (2014), Mota Júnior (2015), Ruiz (2017), Silva (2016), Silva (2013) e Weiler (2015). Foram escolhidos por tratarem do tema ambientalização curricular e estarem

relacionados com o Programa Escolas Sustentáveis no nível do Ensino Fundamental, como já foi explicitado no item anterior.

Ao tratar do tema ambientalização curricular, Ruiz (2017) enfatiza a importância de um ensino voltado para o contexto e as vivências do cotidiano. Analisando a dimensão currículo, se utiliza de teóricos críticos, como Paulo Freire e Gimeno Sacristàn, relacionando esta teoria à abordagem da Educação Ambiental Crítica, rompendo com uma educação tecnicista ao inserir em seus debates temáticos como “cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33).

Já Silva (2013) entende a Educação Ambiental (EA) como principal agente do processo de ambientalização do currículo escolar. Ela aborda o conceito de currículo à luz dos autores Antônio Flavio B. Moreira, Tomaz T. Silva, Alice C. Lopes e Gimeno Sacristàn. Compreendendo-o como um campo de disputas, no processo histórico, enfatiza que os estudos do currículo influenciados por teorias críticas e pós-críticas concebem o currículo como uma práxis e não como um objeto estático. Ou seja, entende-o como uma construção que não é realizada apenas pelo poder público, uma vez que a escola produz currículo e não simplesmente o implementa. Afirma ainda que a escola não se institui independente do contexto social, político e econômico no qual está inserida, portanto, não pode ser configurada como uma instituição neutra. Desse modo, busca compreender como as práticas de Educação Ambiental são produzidas nos contextos escolares.

Analisando o caso da implementação do Programa Escolas Sustentáveis (PES) em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB, Silva (2016) procurou identificar as ações desenvolvidas pelas escolas, a compreensão de gestores e professores sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade. A autora não faz interlocução com teóricos que discutem o campo do currículo abordando apenas teóricos do campo da Educação Ambiental.

Investigando os limites e possibilidades na transição para espaços educadores sustentáveis em escolas municipais de São João Batista-SC, Mota (2015) discute o campo do currículo, a partir de teóricos como: Sacristàn (2000), Hamilton (1992), Gesser e Ranghetti (2011), Pacheco (2003), Veiga-Neto (2009) e Moreira (2011). Tem o currículo como base educacional carregado de valores, “intencionalidades e necessidades econômicas, sociais, políticas e socioambientais, [...] capaz de oferecer subsídios às escolas para realizarem a transição para EES” (MOTA, 2015, p. 44), atendendo às diversidades e responsabilidades existentes na escola. Esse autor ainda reitera a importância de o Currículo estar aberto às questões socioambientais contemporâneas, articulando os saberes populares aos científicos.

Ao investigar os desafios da ambientalização em escolas próximas a Unidades de Conservação, Frizzo (2018) verificou a influência do lugar e os processos de ambientalização da escola, considerando importante abordar as teorizações do campo do currículo, a partir de autores, como Tomaz T. Silva, Gimeno Sacristàn, Thomas Popkewitz, Michael Young. Essa autora faz uma retrospectiva histórica até a atualidade, na qual reitera, com base em Antônio Flavio Moreira, os novos enfoques nesse campo bem como a dimensão política e emancipatória que este assume, passando a ter influência dos estudos culturais do pós-modernismo, do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, etnia e dos estudos ambientais, dentre outros, a partir da década de 1990.

Ao analisar como as políticas públicas operam deslocamentos, fabricando uma infância voltada a um mercado desenhado por uma racionalidade política a razão governamental neoliberal, Gonçalves (2014) considera a Educação Ambiental como uma ferramenta potente para pensar a crise ambiental instalada na atualidade. Com base em Michel Foucault e Felix Guattari, subsidia seus estudos a partir de questionamentos sobre o biocentrismo e o antropocentrismo como formas únicas de se relacionar com o mundo. A autora ressalta que utilizou os conceitos foucaultianos de biopoder, biopolítica e governo, destacando o conceito de governamentalidade²² enquanto ferramenta, capaz de oferecer pistas para problematizar as implicações das políticas públicas abordadas em seu trabalho, entre estas, o PDDE-Escolas sustentáveis. As teorizações do campo do currículo ganham importância para essa autora, pois questionam as relações de poder que marcam as hegemonias nesse campo educacional.

Outra autora que traz como temática Políticas públicas de Educação Ambiental foi Cruz (2014), que investigou a implantação da Agenda 21 em escolas de Bauru - SP. Essa autora fundamenta a Educação Ambiental com autores como Carlos Frederico B. Loureiro, Philippe P. Layrargues e Enrique Leff, entre outros. No campo do currículo, dialoga com Alice C. Lopes, na abordagem sobre políticas curriculares. Cruz (2014) enfatiza a importância da inserção da EA no currículo, dando destaque à tendência crítica, transformadora e emancipatória.

A pesquisa de Weiler (2015) sobre a inserção dos saberes e fazeres da comunidade tradicional de Taquaras, cidade situada em Balneário Camboriú-Sc, contribui no processo de transição da escola local para um Espaço Educador Sustentável. Seus estudos se

²² Governamentalidade: táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal; portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites (FOUCAULT, p.172).

fundamentaram em Paulo Freire e Boaventura Souza Santos, buscando a partir da cultura local, compreender o currículo enquanto artefato cultural e como constructo social, considerando que este não pode ser entendido, sem uma análise das relações de poder que o determinam (SILVA, 1999 apud WEILER, 2015). A partir dessas teorizações, a autora trouxe um olhar para o processo de ambientalização, onde os saberes fazeres da comunidade são valorizados e, ao fazer parte do currículo, ressignificados como mediadores entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico e também como ferramenta para a Educação Ambiental. A Educação que ela defende é “uma Educação Ambiental comunitária que se deixa aprender e ensinar com as histórias de vida com as tradições, com os saberes e fazeres, e não uma Educação colonizadora e arrogante” (WEILER, 2015, p.69).

Entretanto, reconhece que existem limitações para que a ambientalização ocorra nessa concepção, ao perceber que, na escola estudada, há fragilidades a serem superadas como a rotatividade de professores e necessidade de investimento na formação continuada, além do Projeto Político Pedagógico, que não reflete a identidade da escola. O que se configura como empecilho para que a proposta de ambientalização curricular esteja em consonância com a proposta de educação que ela acredita. Que respeite os saberes locais e os utilize como potenciais mediadores do conhecimento escolar e ambiental.

Nesta categoria de análise, verifiquei como diversos olhares teóricos em torno da concepção de currículo direcionaram os autores em suas pesquisas, agregando conhecimentos para guiar as escolhas dos caminhos a serem tomados na investigação de como as escolas estão relacionando os saberes do campo da Educação e da Educação Ambiental. A compreensão da forma como as escolas aqui investigadas traduzem em suas práticas os caminhos para ambientalizar o currículo, buscando a formação de espaços educadores sustentáveis, muda o sentido do fazer educativo no olhar do pesquisador, ao tempo em que sinaliza novos caminhos e traz a sua contribuição para melhor entender a escola como produtora de currículo nas várias educações pelas quais se responsabiliza.

Sobre isso, é importante perceber que, embora o pesquisador precise definir em qual olhar teórico sua pesquisa irá se pautar, é necessário que esse se desfaça de suas preconcepções sobre o contexto a ser estudado. Ao abrir mão dos modelos prestabelecidos, deve considerar as diferentes realidades e especificidades locais e regionais, pois cada escola terá demandas próprias que nem sempre o modelo porventura idealizado será abarcado, seja por diferenças locais, regionais, culturais, econômicas ou sociais do universo da sua pesquisa. E, ao abrir mão dessas idealizações e essencialismos, oportuniza novos olhares para as práticas pedagógicas que surgem da criatividade, da sensibilidade e da capacidade dos

professores de recriar e ressignificar o currículo a partir das suas experiências e saberes docentes construídos nas suas práticas cotidianas.

2.3.4 Ambientalização curricular: visões conceituais no ensino superior no período 2013-2018.

Nesta categoria explorando o conceito de ambientalização curricular no cenário acadêmico de pesquisa, analiso 28 trabalhos resultantes do segundo levantamento cuja metodologia está detalhada na página 63 e representada no quadro 2 (p. 65). Esse conceito vem se difundindo expressivamente, a partir da iniciativa de instituições nacionais e internacionais que formam a Rede Ambientalização Curricular no Ensino Superior – ACES desde 2002, cuja intencionalidade tem sido discutir meios de inserir a dimensão ambiental nas instituições do Ensino Superior. Ressalto que essa proposição já vem sendo contemplada por documentos (leis, decretos, políticas públicas) gerados nas conferências internacionais que discutem as problemáticas ambientais. Assim, interesse-me em elucidar os sentidos produzidos pelas pesquisas acerca do conceito de ambientalização curricular.

Embora o foco da pesquisa em curso sejam as escolas de Ensino Fundamental, contempladas pelo Programa Escolas Sustentáveis, analiso, nesta sessão, as concepções de ambientalização curricular apresentadas pelos autores das pesquisas que tratam do tema em instituições do ensino superior, visto que foi no seio dessas instituições que esse conceito se difundiu. Neste estudo, foram considerados dois aspectos: a) a interlocução da pesquisa com a Rede Aces, tendo como referência as dez características que refletem um currículo ambientalizado; e b) a visão dos autores sobre o conceito de ambientalização curricular.

2.3.5 A interlocução da pesquisa com a Rede Aces

Os 28 trabalhos aqui analisados foram resultantes da busca realizada nas bases de dados: CAPES, IBICT e UFRJ, dos quais 23 (ANEXO A, Quadro 3) fundamentam suas pesquisas a partir da Rede Aces, com base nas 10 características da rede para um currículo ambientalizado. Apenas cinco trabalhos não mencionam a Rede Aces em suas pesquisas, baseando-se apenas nos documentos oficiais que historicamente vem recomendando a inserção da dimensão ambiental nos currículos, como a Lei 9.795/99, da Política Nacional da Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares para a EA, Plano Nacional da Educação, entre outros documentos oficiais.

2.3.6 Visão dos autores sobre o conceito de ambientalização curricular

Para tais análises, proponho identificar elementos, nesses trabalhos, que me permitam compreender as distinções entre o que se considera Educação Ambiental e Ambientalização curricular. Nesse sentido, procuro analisar não somente os conceitos e explicações teóricas, mas também as experiências e práticas aí refletidas.

Apresento a seguir o que os autores trazem do conceito de ambientalização curricular, não para comparar com as características propostas na Rede Aces, mas para compreender suas percepções acerca da temática. A visão de Ambientalização Curricular como forma de inserção da dimensão ambiental no currículo, foi unânime em todas as pesquisas investigadas voltadas para essa temática. Porém percebo que alguns autores, relacionam esse processo à inserção da dimensão ambiental nas universidades no todo, abrangendo os eixos: pesquisa, ensino, extensão e gestão, atrelando a gestão à organização do espaço físico considerando sua infraestrutura, como possibilitadora de aprendizagens. A ambientalização também aparece nesses estudos, atrelada ao conceito de sustentabilidade. Há ainda autores que relacionam a ambientalização à inserção da Educação Ambiental no currículo, com ênfase na forma como esta se insere nos cursos (disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal). Podemos constatar essas tendências nos exemplos seguintes.

Inicialmente Silva (2015), expressa sua concepção de ambientalização baseada em José Sergio L. Lopes, como “um neologismo semelhante a outros utilizados nas ciências sociais, como ‘industrialização’, para designar novos fenômenos a partir da perspectiva de um processo”(p.26). Outros autores, como Wazak (2017), Sousa (2015) e Alves (2014), compartilham da mesma opinião. Assim, Alves (2014) traz a ambientalização curricular como,

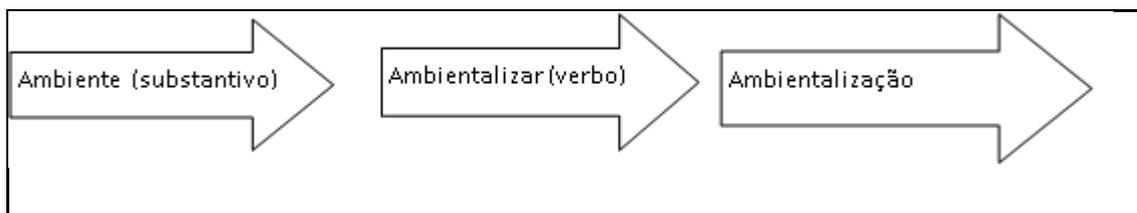
Processo sociocultural recentemente descrito a Ambientalização permeia o cotidiano de indivíduos e entidades sociais, atingindo complexidade e elaboração teórico-prática perturbadoras nas universidades. Sendo um neologismo, desde logo, a Ambientalização deve ser conceituada como um processo de interiorização ou legitimação das questões (sócio) ambientais públicas pelas pessoas e entidades sociais que através de seus discursos e práticas, alteram seu comportamento baseadas em argumentos e racionalidades derivadas das mais diversas vertentes ambientalistas. Neste estudo Ambientalização Universitária é conceituada como um processo sociocultural contínuo (não pontual ou intermitente), integrado à realidade e contexto sócio-educacional da IES, e baseado em compromissos para aprimorar os tratamentos da questão socioambiental onde essa possa estar negligenciada ou subvertida (ALVES, 2014, p.4).

No conceito de ambientalização, esse autor não usa o adjetivo “curricular”, indicando uma não valorização da associação com a área do currículo. Ao invés disso, se refere a uma

ambientalização “universitária”, mas deixando clara a compreensão do conceito como um processo de internalização da dimensão ambiental nas IES. Compreende que a ambientalização pode ser vista como movimento social ou processo político resultante da atuação de um conjunto de atores sociais reunidos, em torno de causas socioambientais; ou como um movimento social difuso, resultante de ações coletivas; ou ainda como um processo de legitimação por meio de políticas públicas, no caso, educacionais (ALVES, 2014). Para melhor entendimento sobre o termo neologismo, trago a seguir, uma explicação da composição semântica do termo ambientalização.

Neologismo do ponto de vista exclusivamente linguístico pode se configurar na geração de novas palavras. Isso ocorre de duas formas: uma quando “um significante cujo significado já existente em uma dada língua, precisa ser traduzido para outra em que ele ainda não existe” (PILLA, 2002, p.22). Outra forma é quando “é preciso prover um significado engendrado na própria cultura e para o qual ainda não se dispõe de um nome” (PILLA, 2002, p.22). Isso pode ocorrer do ponto de vista sintático (fraseologias); fonético (sons) ou semântico (novos significados para palavras já existentes). Nessa composição, o “sufixo impõe a sua função gramatical, ao complexo resultante, ocasionando a cada nova inserção sufixal, uma palavra com categoria gramatical diferente da anterior, formando uma derivação ou sucessão paradigmática” (PILLA, 2002, p.22). No caso do termo ambientalização, é gerado por uma formação semântica, pelo princípio da composição por sufixação (Figura 2).

Figura 2 - Composição semântica por sufixação do conceito de Ambientalização



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Assim, a formação semântica da palavra ambientalização, se dá por sufixação, ou seja: ambiente, ambientalizar, ambientalização, indicando o sentido do “modo de proceder” (PILLA, 2002, p.22). Neste caso, o neologismo ambientalização aliado ao termo curricular, sugere a ambientalização curricular como processo para a inserção da dimensão ambiental no currículo. A seguir, retorno às concepções dos/as autoras/es pesquisados, em torno do conceito em análise.

Também comunga com a mesma opinião a autora Waszak (2017), que além de entender o termo ambientalização como um neologismo, o associa ao currículo concebendo-o como,

[...] a ambientalização associada ao currículo, e denominada aqui como ambientalização curricular traz, em sua concepção, não apenas a inserção da temática ambiental nos “conteúdos” disciplinares, presentes nas ementas dos componentes curriculares, mas o nível de penetração do saber ambiental nas relações estabelecidas nesse ambiente, seja nos conceitos abordados, no diálogo entre os membros dessa comunidade, nas experiências dentro e fora desse ambiente, nas relações teórico-práticas e na construção identitária, seja na escola ou até mesmo em uma universidade (WASZAK, 2017, p.25).

Essa autora traz o entendimento de ambientalização curricular, como conteúdos que vão compor as ementas das disciplinas e as abordagens ambientais que dialogam com outros espaços de saberes, intra e extramuros da escola e/ou universidade. Sobre a visão sistêmica de inserção da dimensão ambiental no currículo, apontada por Silva (2016), verifiquei nos trabalhos pesquisados, uma forte adesão dos autores ao entendimento da importância do processo de ambientalização curricular, na universidade envolvendo a articulação dos eixos: ensino, pesquisa, extensão e gestão, a exemplo de: Alves (2014), Vieira (2015), Alves (2017), Sousa (2015), Krammel (2017) e Wachholz (2017). Silva (2016) concorda com o pensamento de Waszak (2017), ao acrescentar que

[...] ambientalização é uma inovação curricular que inclui necessariamente a criação de estratégias pedagógicas sistemáticas para a formação de futuros profissionais como agentes de mudanças em relação à questão ambiental. Os avanços obtidos em termos de institucionalização da Educação Ambiental e da Ambientalização Curricular nessa universidade ainda são tímidos e não se esgotam em normativas institucionais, mas demandam inúmeras práticas que aliadas à políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão garantirão a Universidade contemporânea (SILVA, 2016b, p. 11).

A autora reconhece que Educação Ambiental e Ambientalização curricular são conceitos distintos. Reitera ainda que são processos que não se esgotam nas prescrições (normativas institucionais), mas que demandam a integração dos diversos pilares que formam a universidade contemporânea: ensino, pesquisa, extensão e gestão, expressando a sua concepção de currículo para além da ideia de um conjunto de disciplinas. Vale reiterar que apesar das diversas tendências e recomendações para a organização do currículo, a supremacia do currículo como disciplina, ainda predomina (GOODSON, 2019).

Quanto ao sentido de “inovação curricular” que a autora sugere ao conceito de ambientalização, expressa uma identificação com Kitzmann e Asmus (2012), visualizando

duas vertentes: uma que caracteriza a tensão entre reforma e inovação curricular e a outra que caracteriza a ambientalização como processo e produto sistêmico. Essas duas vertentes, requerem uma análise, pois é importante chegar ao entendimento de inovação e reforma. Para Carbonell (2012), há diferença entre inovação e reforma, a depender da magnitude da intervenção pretendida nas mudanças curriculares. Para ele, as mudanças precisam ser profundas, pois as mudanças superficiais não alteram as concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Esta magnitude abrange, segundo esse mesmo autor, duas instâncias que explicam o seu pensamento em relação à diferença entre reforma e inovação, de acordo com sua localização, a saber:

- a. Inovação: quando ocorre na escola e salas de aula (microescala);
- b. Reforma: quando ocorre no conjunto da estrutura do sistema educativo movidas por imperativos econômicos e sociais gerais, governamentais (macroescala).

Carbonell (2012) defende as inovações por serem horizontais e endógenas e condena as reformas que, segundo ele, são verticais e exógenas. Este considera que as prescrições curriculares que a tradição administrativa imprime às propostas, com seu caráter intervencionista e controlador, comprometem o sucesso das mudanças.

Goodson discute os sentidos de inovação em seus estudos relacionados à estabilidade e mudança curriculares, e considera que

Os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum. Se a mudança a um determinado nível não acontece (ou é mal sucedida), então a mudança ao outro nível poderá ser inadequada, mal sucedida ou efêmera. (GOODSON, 1997, p. 29)

Para que a mudança fundamental ocorra, faz-se necessário que a estrutura organizacional da instituição, seja apoiada pela construção de novas práticas institucionalizadas, exigindo assim a “invenção de novas tradições” (GOODSON, 1997 p.31).

Ao estudar a invenção da ecologia em materiais didáticos de Ciências, Gomes (2008), enfatiza que para muitos, as inovações curriculares são vistas como superação do velho ou tradicional. A autora considera do ponto de vista curricular, “essa inserção como inovadora, na medida em que se constrói como uma nova tradição de ensino que não descarta ou põe fim às já existentes” (GOMES, 2008, p. 68).

Uma inovação curricular portanto, embora dialogue com tradições já existentes, pode acrescentar outros elementos no currículo, promovendo transformações e sendo transformado, resultando em uma construção de novas finalidades educacionais (VALLA et al, 2014). Analisando as concepções desses autores, percebo que as mudanças curriculares, tendem a ter mais sucesso, quando são horizontais e endógenas, ou seja, a partir das iniciativas dos atores da instituição (universidade ou escola), no contexto micro.

Observei nos trabalhos de Wachholz (2017) e Krammel (2017), que além de relacionarem a Ambientalização Curricular abrangendo as dimensões currículo, gestão e espaço físico, consideram que a Educação Ambiental deve contemplar questões socioambientais. De modo particular, Wachholz (2017) analisou o processo de AC em três universidades: duas brasileiras e uma espanhola. Percebeu a presença de ações significativas nessas dimensões a exemplo da estruturação do campus com construções ecológicas como telhado verde, trilhas ecológicas, sistema de captação de água fluvial, estação de tratamento de água e esgoto, hortas. No entanto, percebeu uma carência na dimensão curricular, onde as ações de Educação Ambiental são pontuais, o que requer uma revisão nas propostas de ambientalização das universidades analisadas. Para Krammel (2017), a Ambientalização Curricular “é o processo de inserção de temas, relativos ao meio ambiente e à sustentabilidade socioambiental nos currículos de todos os cursos oferecidos nas instituições de ensino superior” (KRAMMEL, 2017, p. 49)

As autoras Silva (2017), Aversì (2015) e Rosa (2015), entendem Ambientalização Curricular, como modo de inserir a Educação Ambiental para a sustentabilidade em seus conteúdos e práticas, trazendo para o âmbito da educação as problemáticas ambientais de cunho sociopolítico e cultural, subsidiando os sujeitos à tomada de decisões (Silva, 2014).

Do mesmo modo, Pissetti (2018), investigando a ambientalização curricular em cursos de Matemática em universidades públicas de Santa Catarina, reconhece a importância da inserção da temática sustentabilidade socioambiental no ensino, pesquisa, extensão e gestão, compreendendo que esta vai além da ênfase nos aspectos ambientais, pois entende que envolve também fatores sociais, culturais e éticos. Quanto à pesquisa, verifica que embora a mesma seja um meio para alicerçar as políticas para o fortalecimento da Educação Ambiental, sendo uma aliada no processo de ambientalização dos cursos, verificou que pouca importância tem sido dada a esse eixo.

De acordo com Zuin e Freitas (2007), o processo de ambientalização pode ocorrer desde o âmbito mais restrito, que é por meio de uma disciplina, podendo abranger toda a grade curricular de um curso ou se estender por outros âmbitos, como na pesquisa e extensão,

atingindo toda a instituição. Isso pode abranger também a gestão dos espaços, formais ou não-formais, com a finalidade de se explorar a dimensão socioambiental na convivência universitária.

Trago a partir de Sousa (2015) o estudo sobre ambientalização, realizado nos Cursos de Jornalismo das Universidades do Piauí e que teve por foco o eixo gestão como atividade meio para atingir as atividades fins. Incorporando em suas ações os princípios de sustentabilidade como suporte para os projetos e práticas, ressalta também a interação entre os quatro pilares: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Silva (2016a), analisando a repercussão dos conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável no Projeto Político de Curso (PPC) do campus de sua universidade, verificou que, mesmo quando essas temáticas estavam associadas à superação das desigualdades sociais, estavam também articuladas com questões como formas de distribuição e modo de produção do sistema capitalista.

Para Loureiro (2012, p.75), a pretensão de educar para a sustentabilidade, passa a ideia de que “se educa para fins instrumentais e pragmáticos, que podem estar dissociados de fins emancipatórios e reflexivos”. E reitera que precisamos refletir sobre as diversas educações atribuídas como função da EA, que não cumprem o seu papel essencialmente político e emancipatório. As considerações acima são legítimas, no entanto, são verificadas iniciativas, que já vem sendo adotadas por instituições, que podem ter repercussões positivas, como o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, documento exigido pelo Ministério da Educação/ Sistema de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, segundo Heidemann (2017, p.72) estabelece a missão, visão e valores que nortearão as ações das instituições de ensino superior. Descreve ações sustentáveis que são estruturadas neste Plano. Este documento é construído democrática e participativamente com a comunidade acadêmica e deve constar no Plano de sustentabilidade, onde a gestão se compromete com ações que valorizem a justiça ambiental e social. São questões norteadoras que contemplam a complexidade do significado de se inserir a dimensão ambiental na universidade, por exigir das IES dialogar com os outros campos da educação, repensar suas missões, funções e organização, o que também requer o redirecionamento da forma de gerir a instituição.

Para tanto, Pavesi e Freitas (2014) advertem que, ao considerar a complexa rede de relações que envolvem a estrutura universitária organizada em grupos heterogêneos (áreas, departamentos, institutos, congregações), faz-se necessário que essa aprendizagem institucional se inicie a partir dos indivíduos que compõem tal estrutura, para que metas e convenções estabelecidas nos diferentes subsistemas que interagem, não caiam em

contradição, levando em conta as forças antagônicas (políticas de avaliação e financiamento) que cada vez mais dificulta a mobilização de professores na direção de inovar o currículo e os programas de ensino.

Outro aspecto analisado foi a abordagem da Educação Ambiental no currículo no âmbito das disciplinas. O currículo, em sua evolução histórica, inicialmente era pensado como um conjunto de disciplinas onde se definiam os conteúdos a serem ensinados. Apesar das mudanças na concepção de currículo, a disciplina (acadêmica e escolar) ainda se configura como eixo articulador do currículo. De acordo com a Lei da Política Nacional de Educação Ambiental, a recomendação é que essa seja aplicada de forma interdisciplinar e transversal na educação básica, não sendo vetada a possibilidade de ser aplicada de forma disciplinar no ensino superior.

Lopes e Macedo (2011a, p.108) defendem que “a organização disciplinar escolar se mantém dominante nos currículos de diferentes países, ao longo da história, porque é concebida como uma instituição social necessária.” No entanto, a interdisciplinaridade vem sendo apontada como sinônimo de integração curricular, apesar desta ser vista com outras interpretações, podendo ser denominada de: currículo global, metodologia de projetos ou currículo transversal. Sua finalidade é também a integração dos conhecimentos disciplinares, sem descaracterizar os saberes basilares de uma dada disciplina, possibilitando trazer para as discussões, questões sociais e políticas, consideradas importantes (LOPES; MACEDO, 2011a). Outra tendência é a inserção da EA no currículo de forma transversal.

O Currículo no modo transversal é uma das proposições que vem sendo estudada como forma de integração curricular no processo de ambientalização com diferentes estratégias e baseado em três visões do que venha a ser um tratamento transversal no ensino:

A transversalidade que não modifica a essência da disciplina, nem sua relação com as demais, e faz uma alusão à semelhança de uma espada que atravessa de forma pontual as áreas do conhecimento;

A transversalidade que está atrelada à representação que o professor tem desse conceito e a compara a uma lente ambiental;

A transversalidade que ele considera a mais adequada que é a que cumpre o verdadeiro papel de atuar como eixo e que concorre para que a interdisciplinaridade de fato ocorra. (LUZZI, 2003 apud KITZMANN; ASMUS, 2012).

A transversalidade, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), orienta para uma prática educativa que abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares ou acadêmicos, possibilitando a referência a sistemas de significados

construídos na realidade dos alunos. Desse modo, propõe um ensino onde o aluno estabeleça uma relação entre o aprendizado de conhecimentos teoricamente sistematizados. Porém, ao entender a dimensão da complexidade do campo ambiental, os PCN vêm propor a interdisciplinaridade como forma de estabelecer conversação entre os diferentes saberes, que abrange áreas diversas do conhecimento. Nesse entendimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática, a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Dessa forma, “a transversalidade permanece assim submetida à lógica da organização disciplinar” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 129).

Sobre a abordagem transversal da Educação Ambiental, Leff (2003) tece uma crítica, onde reitera que a dimensão ambiental da educação formal, incluída nos currículos educativos com objetivos, princípios, conteúdos e metodologias próprias, em muitas instituições e níveis de ensino, ainda não recebe a devida importância. Considera que essa abordagem desorienta a prática pedagógica na medida em que torna a Educação Ambiental reducionista, desarticulando o diálogo possível entre a complexidade da problemática ambiental e a complexidade do campo educativo.

Esse pensamento de Leff coincide com a experiência de Susin (2015), que estudou comparativamente os Conteúdos Ambientais em currículos de Cursos de Licenciatura de duas Instituições Universitárias no Rio Grande do Sul, verificando que, das 470 disciplinas oferecidas nos cursos de formação de professores, apenas 31 abordavam diretamente a problemática ambiental. E, quando abordavam, faziam por meio de indicação de leituras, sem a necessária problematização visando uma contextualização com os problemas socioambientais, deixando ao encargo do aluno fazer ou não as leituras indicadas, o que, no seu entender, implicava no risco do mesmo não construir visão crítica da temática ambiental em estudo.

No mesmo caminho, Alexandre (2014), em seu estudo sobre a ambientalização curricular nos cursos de graduação de Ciências Contábeis, verificou que a inserção da temática ambiental é incipiente nesses cursos. Usou as 10 características da Rede ACES como parâmetro para mensurar o grau de ambientalização dos cursos. As disciplinas em que se verifica alguma iniciativa são aquelas que forçosamente já fazem parte da matriz curricular do curso como exigência legal, a exemplo da Teoria Geral da Administração e Direito Ambiental. Nas demais disciplinas, há uma abordagem superficial e sem registro nos planos de curso. Os estudantes quando entrevistados, em sua maioria, revelam que os professores não trabalham com a temática ambiental nas disciplinas. O que leva o autor a concluir que,

embora exista algum movimento no sentido de ambientalizar o currículo desses cursos, ainda está distante da realidade.

Já França (2013), investigando cursos de Gestão Ambiental oferecidos por instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro, analisou ementas de 59 disciplinas obrigatórias. Dentre estas, apenas quatro delas apresentavam uma abordagem da gestão ambiental pública, visando problematizar política e socialmente as questões ambientais. Em sua análise, o gestor ambiental nessa perspectiva constrói uma percepção das questões ambientais, de maneira secundarizada, centrada em soluções puramente científicas e tecnológicas, sem aprofundar nas questões políticas, sociais, econômicas e ambientais, que envolvem a complexidade da crise ambiental.

Em sua pesquisa, Santos (2015) levanta uma questão necessária à inserção da EA que é o espaço-tempo, pouco valorizado na estrutura curricular dos cursos de graduação das IES, que, “cristalizada”, não abre espaço para outros campos e enfatiza que, apesar de ter percebido que a perspectiva transversal seja a mais corrente nas universidades, é na pesquisa e na extensão que a EA encontra maior espaço e tempo.

No entanto, a transversalidade tem sido valorizada e se firmado, como apontam alguns trabalhos, a exemplo de Silva (2015), que, ao discutir o processo de ambientalização curricular na educação superior na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), evidencia o tratamento transversal da EA no currículo, referindo-se a essas como disciplinas ambientalmente orientadas, como podemos ver no seu relato:

Dentro dos processos de ambientalização destacamos as disciplinas ambientalmente orientadas, as quais explicitam dimensões socioambientais nos seus planos de ensino. A pesquisa buscou verificar o papel destas disciplinas na formação acadêmica e profissional dos discentes, a partir das perspectivas de professores e de alunos (SILVA, 2015, p. 26).

A autora entende disciplinas ambientalmente orientadas como aquelas “que explicitam dimensões socioambientais nos seus planos de ensino” (SILVA, 2015, p.78). Dimensão ambiental foi a expressão usada para a intenção de se incorporar temas socioambientais no currículo com um enfoque metodológico interdisciplinar, desde o início dos eventos internacionais sobre a crise ambiental. E a resistência das agências responsáveis ao enfoque disciplinar para essa incorporação foi justificada pelo receio de tais temas virem a ser tratados de forma fragmentada dado a complexidade do campo (SATO; CARVALHO, 2005). Contudo, foi possível verificar que outros autores mencionam a inserção da dimensão

ambiental na perspectiva transversal, com outros olhares, como podemos ver no exemplo de Silva (2015):

Além disso, foi mencionado que a existência de disciplinas ambientalmente orientadas na PUCRS responde "a um espaço que foi se criando dentro do currículo, das unidades, considerando que a temática era relevante. Suponho que seja essa a origem comum das disciplinas." Essa descrição ilustra a criação dessas disciplinas como um início do processo de ambientalização curricular da PUCRS, através do qual se passa a trabalhar com a temática socioambiental nos cursos de graduação. (SILVA, 2015, p. 73)

Observo que a autora relata como o currículo foi se construindo historicamente no interior dos cursos de graduação, com o olhar para o viés ambiental, trazendo, então, a ideia de como se originaram as disciplinas ambientalmente orientadas na instituição investigada. O que corrobora com a descrição de Goodson (2018) sobre como as disciplinas acadêmicas se originam, a partir da valorização que adquire após um caminho marcado por disputas. Segundo Goodson (2018, p.138),

[...] as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar o debate em torno do currículo, pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território.

Desse modo, como uma invenção de uma tradição, essas disciplinas ambientalmente orientadas passaram a integrar os currículos dos cursos da PUCRS, inserindo conteúdos ambientais, buscando a formação de profissionais com uma percepção do que sua área pode contribuir não apenas com disciplinas da área específica - em cursos, por exemplo, como o de Administração, Engenharia, entre outros -, mas também construindo a percepção de como suas áreas de formação podem se constituir em promotoras de sustentabilidade ambiental, reiventando-se por meio de disciplinas consolidadas e conquistando status, recursos e território e uma consequente estabilidade nos currículos da PUCRS.

Ao analisar o que Silva (2015) entende como disciplina ambientalmente orientada, compreendo que são disciplinas, que recebem um tratamento também transversal, configurando-se, então, como uma forma de integração curricular. A exemplo das disciplinas Gestão Ambiental, Responsabilidade Social e Ética Empresarial, do curso de Administração

de Empresas, que a autora apresenta entre as disciplinas ofertadas no curso com esse perfil na PUCRS.

Ainda tratando da transversalidade no currículo, Vieiras (2017) relata que, em pesquisa realizada no Instituto Federal do Espírito Santo, ao acompanhar processos relacionados com as práticas em torno da Educação Ambiental produzida no cotidiano dessa instituição, observou como esses processos se articulam em composições curriculares. Discutiu a proposta de Ambientalização Curricular difundida nas últimas décadas, problematizando a produção de subjetividades impetradas pelo capitalismo e as formas de resistências, a partir da teoria de Michel Foucault, com a noção de “cuidado de si” e de “biopotência” de Peter Pál Pelbart. Usou como pano de fundo o crime ambiental ocorrido em 2015 (o rompimento da barragem em Mariana), que veio impactar sobremaneira o Rio Doce, cujos respingos se incidiram sobre os espaços universitários dessa localidade.

Vieiras (2017, p.189) considerou esse tema significativo em sua abordagem, pois possibilitou visualizar “a transversalidade da dimensão ambiental e suas potenciais implicações no processo de aprendizagem coletiva, encarnada com a vida cotidiana e seus acontecimentos”. Nesses entrelaçamentos, a autora discute os dois conceitos: Educação Ambiental e Ambientalização Curricular, onde problematiza os seus significados e abrangências. Ela questiona os currículos prescritos, que não dão conta da realidade cotidiana da escola e ficam muito aquém das diversas outras composições curriculares que atravessam esse mesmo espaço.

Isso remete a pensar num viés não prescritivo do currículo, o que Vieiras (2017) exemplifica com clareza ao relatar como a universidade enfrentou o fatídico desastre ambiental de Mariana-MG, ocorrido na sua região em 2015, impactando o Rio Doce e toda a região. Observo em seu relato a seguir a interpretação desse evento:

Uma suposta separabilidade com que era pensada a Natureza, com seus elementos, do seio social/institucional se desmorona numa avalanche de lama que penetra e irrompe nos mais diferentes espaços do cotidiano escolar/institucional. A “lama” e a problemática em torno da água atravessam o currículo, a sala, a aula, a vida.
(VIEIRAS, 2017, p. 173)

Embora essa autora tenha verificado, ao entrevistar os discentes da instituição, que o tema do desastre ambiental não foi problematizado pelos professores durante o ocorrido de forma sistematizada nas aulas, pois precisavam cumprir o planejamento do ano letivo, em detrimento do atraso dos conteúdos a ser ministrados por conta da interrupção das aulas no

período do desastre, ela trouxe as seguintes considerações acerca da ambientalização curricular:

Se sob uma perspectiva prescritiva, das visibilidades a dimensão curricular não tenha sido abordada/trabalhada, isso não se pode dizer quanto a uma linha afetiva da dimensão curricular. Aqui fazemos uma ideia de Ambientalização Curricular com o episódio do crime socioambiental e as composições curriculares que são tecidas pelos cotidianos escolares, no caso especificam, a instituição em questão. [...] Imbuído de uma perspectiva curricular tecida em redes diversas, acreditamos que essa dimensão da educação se faz presente em diferentes espaços-tempos dos cotidianos escolares e, também, se fez presente nesse triste episódio, emergindo, junto com os problemas acontecidos, de outras diferentes maneiras daquelas tradicionalmente reconhecidas nas propostas oficiais ou prescritivas. (VIEIRAS, 2017, p. 244)

A autora ressalta que, embora o desastre não tenha sido problematizado na sala de aula de forma planejada, ele não deixou de se fazer presente no currículo. Entendendo o currículo como “processo que extrapola os planos, os documentos e as fronteiras disciplinares” (VIEIRAS, p.182), contextualizado, tecido em redes. Essa concepção de currículo nos remete ao pensamento de Paraíso (2010), ao considerar que o currículo se constrói nas vivências, no cotidiano, no processo. Vai tomando contornos inesperados e se ajustando às problemáticas que surgem, impondo-se e de todo modo, tornando-se tema de aula, que informa e forma.

Esses atravessamentos não são impostos, pois naturalmente marcam as vidas de forma profunda e irreversível e inevitavelmente não ficam fora da sala de aula. Miséria, fome, doenças, formaram um ciclo de degradação que não se tem noção do tempo que irá levar para ser recuperado. Não se podem mensurar os níveis de perdas que o desastre socioambiental do Rio Doce causou às comunidades daquela região e das comunidades que direta ou indiretamente sofreram as suas consequências. A perda da biodiversidade, a perda dos entes queridos, a perda do lugar. Tudo isso passa a fazer parte do currículo, ainda que não esteja no projeto político pedagógico prescrito. Mas, entre os autores que discutem essa questão, tem aqueles que visualizam limitações nessa abordagem, como podemos ver a seguir.

Na análise de Loureiro e Lima (2011, p.74), “uma das graves falhas dos processos educativos denominados ‘temáticos’ ou ‘transversais’ [...] é a falta de clareza do significado da dimensão política em educação”. Esta falta de clareza concorre para uma atuação educativa acrítica, reduzida às práticas sensibilizadoras do educando, para a percepção dos problemas ambientais, no ideário de um capitalismo verde e universal, mas que não contribui para a viabilidade real de uma sociedade sustentável.

A crítica que Lopes e Macedo (2011a) tecem em torno da oferta da transversalidade como meio de integração curricular valoriza os temas ditos transversais quanto à sua importância enquanto meio de inserir no currículo, temáticas que fazem parte de problemáticas que estão no cotidiano dos alunos. Questionam por que relegar os temas transversais a uma posição que os coloca como inferior frente aos conteúdos disciplinares se a organização disciplinar permite a inserção de diferentes saberes e finalidades, podendo esses temas ditos transversais serem integrados ao currículo, desde que genuinamente articulados.

Concordando com essa percepção, Vilela (2014) defende a oferta da EA como disciplina, por considerar que a proposta da transversalidade, como forma de inserir a EA no currículo, relega a segundo plano temas de grande relevância à formação do sujeito, a depender da área, da importância e espaço que será dado às temáticas ambientais que perpassam determinadas disciplinas.

Sobre a questão da disciplinaridade, Munhoz (1996), citado por Kitzmann e Asmus (2012, p. 276-277), apresenta cinco modelos de inserção da EA nas instituições educativas:

- O tratamento disciplinar, onde a EA é uma disciplina específica;
- O tratamento interdisciplinar, onde a EA é percebida em todas as disciplinas, com seus esquemas conceituais e metodológicos;
- O tratamento multidisciplinar;
- O tratamento transdisciplinar, onde a EA perpassa todo o currículo, desde os objetivos até os conteúdos.

A inserção da Educação Ambiental de forma disciplinar nos currículos, seja na educação básica ou no ensino superior, sofre resistência a iniciar-se pela Lei da Política Nacional da Educação Ambiental, que prevê a possibilidade do seu tratamento como disciplina apenas no nível superior, sendo recomendada a sua abordagem em uma perspectiva transversal e interdisciplinar nos demais níveis de ensino. Pesquisando teses e dissertações que enfocam a inserção da Educação Ambiental no currículo de forma disciplinar, podemos tecer importantes considerações a partir dos trabalhos de Rodrigues (2013), Cortes Júnior (2013), Rink (2014) e Vilela (2014).

A inserção da EA na escola de forma disciplinar sofre de um estigma, segundo o qual o conhecimento disciplinar é visto como fragmentado, compartimentalizado e reducionista, pois não proporciona a compreensão da complexidade multifacetada das inter-relações que constituem a vida (CARVALHO, 2012). Nos trabalhos analisados, percebi diferentes concepções a esse respeito, como veremos a seguir nas pesquisas.

A oferta da EA de forma disciplinar foi verificada em boa parte das produções selecionadas por Rink (2014), ao analisar, no estado da arte, processos de ambientalização curricular, na formação inicial de professores no período de 1987-2009. Foram apontados pelos interlocutores da pesquisa diversos obstáculos e condicionantes institucionais que favoreceram uma ambientalização curricular de forma restrita, pontual e pouco crítica na disciplinarização da Educação Ambiental.

Na contramão das pesquisas de Rink (2014), Santos (2010), que, em sua pesquisa, buscou compreender o processo de disciplinarização da Educação Ambiental em um município (o município de Armação dos Búzios-RJ), procurou elucidar os conflitos, as disputas e as negociações envolvidas no processo de constituição de uma disciplina escolar específica. Santos (2010) considerou importante olhar a disciplina Educação Ambiental, buscando superar uma visão consensual entre alguns educadores ambientais de que “as estruturas disciplinares são ‘engessadoras’ e limitantes do exercício de uma Educação Ambiental crítica na escola”. Afirma que, ainda que persista toda uma discussão no campo da Educação Ambiental que defende a sua (não) disciplinarização por favorecer à manutenção da fragmentação dos saberes, defende a oferta da EA, como uma disciplina, visto que se constitui um mecanismo que garante espaço e tempo necessários para o trabalho da temática nas escolas, o que lhe confere a possibilidade de um maior reconhecimento na área, bem como a sua permanência no currículo da educação básica.

Vieiras (2017, p 152), ao tecer considerações acerca da “disciplinarização” e “fragmentação”, faz uma defesa à disciplinarização, ao alertar para quem tem a ilusão de que os processos que a constitui se dão de forma isolada ou separados de outras dimensões da sociedade e que a sua superação irá promover a construção de uma nova sociedade. A autora adverte que “problematizar os processos fragmentários e disjuntivos não significa necessariamente erradicá-los, mas trabalhar com eles, tencioná-los. Colocá-los à prova, evidenciando os seus limites” (VIEIRAS, 2017, p.152).

Outro autor que defende a disciplinarização da EA é Rodrigues (2013), que, ao analisar o processo de Ambientalização Curricular no curso de Educação Física nos Contextos da Pesquisa Acadêmica e do Ensino Superior, fala da importância das disciplinas:

Mesmo reconhecendo que por “práticas curriculares” se compreende um escopo de atividades que não se restringem as disciplinas curriculares, incluindo, por exemplo, projetos de pesquisa/extensão e a transformação do próprio espaço físico, material das instituições de ensino, as disciplinas curriculares possuem uma relevância particular como representação de processos geoculturais/históricos/políticos resultantes de embates de força que fazem parte da constituição /legitimação das estruturas sociais (RODRIGUES, 2013, p. 16).

Sobre isso, analisando os discursos de autores que defendem a interdisciplinaridade e a não disciplinarização como condições essenciais para a realização de boas práticas em EA, em suas investigações sobre as políticas de currículo, outros defendem, como Vieiras (2017) e Rodrigues (2013), que corroboram com o pensamento de Lima e Ferreira (2010, p. 243), pois entendem que essa concepção “tende a desconsiderar que os professores são sujeitos capazes de produzir novos sentidos, resignificando suas práticas cotidianas”.

As autoras questionam as “noções de caráter ‘fixista’, as quais tendem a isolar os sujeitos de suas produções, ao impor normas e princípios que se pretendem independentes das realidades locais” (LIMA; FERREIRA, 2010, p. 244). Essas considerações traduzem uma valorização do professor/a no exercício da profissão, pois o que irá garantir a abordagem da EA que seja significativa para o educando é o compromisso do educador com a sua prática e a importância que ele confere à temática.

Vale ressaltar que a disciplinarização, como prática institucionalizada nos meios educativos, apresenta seus argumentos sobre a tensão entre disciplinaridade e interdisciplinaridade nos contextos escolares. Lopes (1999) reitera que esta última, constitui-se de uma orientação para a proposição dos conhecimentos com fins de interligar os campos disciplinares do saber, sem se constituir numa prática generalista do ensino, nem destituir a importância das disciplinas escolares. Exclui a noção de disciplina como controle do conhecimento e passa a estruturar a noção de disciplinas como campo do saber. Sendo a interdisciplinaridade uma das proposições para a abordagem da Educação Ambiental, procurei avaliar trabalhos nessa perspectiva.

A interdisciplinaridade, numa perspectiva integradora, é defendida por Lopes e Macedo (2011a), quando uma disciplina escolar assume, em seus objetivos, o desafio de articular conhecimentos diversos. As disciplinas são valorizadas em sua individualidade e as inter-relações que se estabelecem entre essas oportunizam o diálogo de saberes em torno de temas e problemas de interesse comum às disciplinas de referência. Assim, a interdisciplinaridade, ao tempo que atua fortalecendo a noção de integração curricular, reforça um discurso ambíguo conferindo à organização disciplinar, a estabilidade (CHARRET; FERREIRA, 2019).

A interdisciplinaridade se constitui em um meio de estabelecer conexões entre as disciplinas, na construção de novas referências conceituais e metodológicas consensuais, promovendo o diálogo entre os saberes especializados com os saberes não científicos (CARVALHO, 2012). Deste modo, a interdisciplinaridade permite ao educando estabelecer

relações dos conhecimentos entre áreas distintas, o que enriquece as possibilidades de aprendizagem.

Em relação a esse diálogo de saberes que a interdisciplinaridade propõe, Moura (2015), em seu trabalho intitulado *Currículos escolares: a articulação de saberes em práticas de Educação Ambiental*, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, teve como foco de pesquisa a análise dos conhecimentos que são articulados na produção das práticas curriculares, particularmente, as realizadas de modo interdisciplinar em escolas que participaram do Curso de Formação em Educação Ambiental e Agenda 21 Escolar: Elos de Cidadania / Polo Metro X – 2007/2008. No entanto, a partir da análise dos materiais produzidos nas práticas em Educação Ambiental e das entrevistas, foi possível perceber que tais práticas se mostram revestidas de características escolares devido à importância dada às finalidades da Educação Ambiental. A autora observa ainda, nos depoimentos dos docentes, que a disciplinarização é predominante na forma como estes pensam e organizam o currículo escolar, dificultando, assim, a prática da interdisciplinaridade em suas ações.

Moura (2015) constata, no depoimento dos entrevistados, que, em geral, os(as) professores(as) de Biologia e Geografia é que ainda se preocupam com o ensino de questões ambientais, unindo-se nos projetos interdisciplinares. Isso se deve pela aproximação das disciplinas com a temática ou pela orientação de quem propõe tais projetos.

A resistência à práxis da interdisciplinaridade se dá a partir de argumentos que perpassam a vida cotidiana dos (as) professores (as). O sistema de ensino é o maior deles. Professores assoberbados, carga horária extensa, tempo pedagógico irrisório, o que dificulta o planejamento das atividades, a oportunidade de diálogo e troca de saberes entre o corpo docente, necessária à organização e estruturação das atividades. Porém, ainda se verifica, nas escolas, o esforço de trazer atividades interdisciplinares, nos projetos integradores, que possibilitam de forma ainda que pontual, que a comunidade escolar se debruce sobre temas em direção a esse diálogo. Apesar das impossibilidades comumente relatadas por professores, encontram-se aqueles que, motivados em promover a aprendizagem de seus alunos, se dedicam e buscam desenvolver atividades que primam pela conversação desses saberes.

Ao lançar seus olhares a respeito da Educação Ambiental no currículo da formação inicial de professores, Santos (2015), em seus estudos, constata que a EA reivindica espaço e tempo nas universidades e várias são as formas dessa inserção. No entanto, face às especificidades de cada instituição, não há o melhor caminho para a inserção da EA no currículo, mas o que melhor se adequa a cada realidade. Do mesmo modo, Silva (2016c), que

estudou a inserção da temática ambiental no curso de Química, verifica que, embora os professores reconheçam o potencial que a disciplina EA possa ter na formação dos profissionais da área, acreditam que não se constitui em uma tarefa fácil. O autor verificou iniciativas de inserção das temáticas ambientais de forma transversal, mas pela fala dos entrevistados, essa iniciativa não garante que o curso possa ser reconhecido como ambientalizado.

Outra abordagem que é apontada como meio de inserir a EA no currículo é a transdisciplinaridade. Esta se articula com o pensamento complexo de Morin (2000), para quem a complexidade ambiental é também o desafio da globalidade, pois compreende que os aspectos da realidade são resultantes de um conjunto de partes indissociáveis: o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico (MORIN, 2003). A complexidade ambiental é também problematizada por Leff (2003) como um processo dialógico. Para ele,

A complexidade ambiental se constrói e se aprende em um processo dialógico, no intercâmbio de saberes. [...] É o reconhecimento da outridade e de sentidos culturais diferenciados, não somente como uma ética, mas, como uma ontologia, do ser, plural e diverso. (LEFF, 2003, p. 60)

A transdisciplinaridade é um conceito pouco debatido nos meios educacionais, o que torna a sua prática um desafio, pois propõe experiências educativas sistêmicas onde não há a fronteira das disciplinas. Sobre isso, Carvalho (2012) alerta para o risco de que, a noção de fusão das disciplinas e unificação de saberes em um amplo corpo de conhecimentos universais, reforce a crença em uma razão unitária e limitada, capaz de abarcar o conhecimento de tudo sobre o real.

Já Moraes (2015) defende a necessidade de uma educação integral transdisciplinar capaz de integrar pensamento e sentimento, educação e vida, teoria e prática docente, necessários ao resgate do sentido das inter-relações entre o indivíduo/sociedade/natureza. Nesse viés, Sousa (2015, p. 56) entende, quando se trata da ambientalização no nível superior, que

[...] é necessário que se deixe claro que não se trata de uma incorporação simples da questão a partir da introdução de uma disciplina desvinculada de todas as outras. Como foi especificado anteriormente, a questão ambiental deve ser tratada a partir de uma perspectiva holística e transdisciplinar, ultrapassando o limite da abordagem da temática ou disciplina específica.

Esse pressuposto corrobora com a concepção do sujeito integrado, afinal não estamos fora da natureza, somos natureza. A ação do indivíduo enquanto indivíduo e do indivíduo enquanto natureza integrada está em constante interação com o todo e não apenas com as partes desse todo. Há aqui uma cadeia interplanetária que precisa ser observada com proximidade. Onde o ser que pensa o universo possa ser o que humaniza o pensamento, para construir a possibilidade da transformação em todos os segmentos. Nessa abordagem, a educação ambiental pode se constituir como aporte a esse modo de pensar a vida e as relações que a permeiam. Sousa (2015) nos aproxima do sentido dessa experiência trazendo até nós a importância da concepção holística, como base a esse entendimento. E, assim, debruça sobre nós a importância da flexibilização de nosso olhar para a vida com novos olhos, estabelecendo a práxis da Educação Ambiental como uma importante aliada.

Concordo com Tristão (2004), quando enfatiza que, enquanto a interdisciplinaridade preserva a demarcação dos territórios disciplinares, a transdisciplinaridade aproxima-se do pensamento complexo e da metáfora do rizoma e rede de saberes apregoado por Deleuze. Reforça ainda que a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade não são concepções antagônicas, mas complementares.

Outra abordagem integradora da EA é o uso de temas geradores proposta por Paulo Freire (1987). Para esse autor, a importância da utilização dos temas geradores baseia-se na necessidade de romper com a fragmentação do saber, pois, segundo ele, esse suprime a compreensão crítica dos homens, da totalidade da realidade, “captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade” (FREIRE, 1987, p. 20). Considera ainda que “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (FREIRE, 1987, p. 22). Desse modo, esse autor defende que, para que o indivíduo construa uma análise crítica de sua realidade em sua inteireza e tenha a apreensão das dimensões significativas dessa mesma realidade, é preciso que a educação seja problematizadora. Nessa abordagem, o diálogo é valorizado, pois, para Paulo Freire, é na relação dialógica não hierarquizada que ambos, educador e educando, constroem o conhecimento de forma crítica. Vejamos o trabalho de Ferreira (2016), que traz uma experiência com os temas geradores.

Ferreira (2016), em sua dissertação, cujo tema foi *Educação Ambiental Campesina: Diálogo de saberes à semeadura de Projetos Ambientais Escolares Comunitários*, buscando compreender como se deu esse processo de aprendizagem coletiva e colaborativa, tecido por meio do diálogo freiriano entre a universidade, a escola e a comunidade do campo, com o objetivo de dialogar e refletir sobre Sociedades Sustentáveis nos diferentes âmbitos sociais e

criar táticas de enfrentamento às mudanças climáticas, integrando o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), teceu coletivamente o processo formativo *Escolas Sustentáveis e COM-VIDA no Pantanal de Mato Grosso, Brasil*, juntamente com uma escola estadual de uma comunidade pantaneira propondo a implantação de quatro Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAEC) no ambiente escolar, com baixo custo e baixo impacto ambiental: a Ecocasa Tradicional, a Cortina Verde, o Telhado Verde e o Ecofiltro. Esses projetos promoveram a articulação na relação escola-comunidade visando a transição da escola em espaço educador sustentável. A pesquisadora, entre variadas observações ao longo do desenvolvimento do projeto, percebeu que

[...] os projetos ambientais, durante o processo de elaboração e construção, possibilitaram a integração de saberes científicos e saberes populares, – currículo escolar com o currículo da vida – promovidos pela curiosidade epistemológica e tecidos pelo diálogo entre a universidade, a escola e a comunidade local. Assim, além de criar espaços de coletividade e partilha de saberes, também propiciaram o entrelaçamento dos saberes multirreferenciais (FERREIRA, 2016, p.102).

Por meio de um projeto realizado entre a universidade, a comunidade escolar e a comunidade local, as múltiplas aprendizagens aí ensejadas refletem um exemplo de interlocução entre diversos atores (docentes e discentes universitários, docentes, discentes e pessoas da comunidade) da escola envolvida, com resultados que a beneficiam, amenizando os efeitos do clima na localidade. Assim, entrelaçados num diálogo de saberes, propuseram-se, de forma inter e transdisciplinar, promover condições sustentáveis de sobrevivência.

Nessa experiência, podemos verificar a inserção da dimensão ambiental, de forma participativa, colaborativa, instigante e significativa, ainda que tenha um viés para a macro-tendência pragmática. Nesta, o paradigma da complexidade se fez presente, as características de um currículo ambientalizado se pronunciaram e, de forma crítica e emancipatória, a educação ambiental cumpriu o seu papel, marcada por uma proposta dialógica, onde os atores, escola e comunidade, se uniram para entender a dinâmica local, as necessidades estruturais da comunidade, buscando, desse modo, em torno de um tema gerador - Mudanças Climáticas - inserir a dimensão ambiental no currículo.

Conforme a própria autora constata, pensar uma escola sustentável é um desafio. Não bastam ações pontuais, como plantar árvores ou outras ações similares. Para se reconhecer uma escola sustentável, é preciso refletir de forma crítica o modelo que não queremos, o modelo insustentável de nossa sociedade atual (FERREIRA, 2016). Nessa pesquisa, não

apenas foi trabalhada a proposta a partir de temas geradores, mas também foi fruto de um trabalho realizado em um projeto de extensão da universidade Federal de Mato Grosso-MT, que proporcionou uma experiência não só dialógica, mas também transdisciplinar e interdisciplinar. Houve integração de várias áreas do conhecimento, permitindo experiências além das fronteiras disciplinares, além de proporcionar uma experiência na pesquisa.

No conceito de ambientalização curricular expresso nos trabalhos analisados, está clara a intencionalidade de inserir as questões socioambientais nos espaços educativos. Entretanto, é um conceito que vem sendo apropriado por grupos que pregam a inserção da EA com bases fortemente atreladas à macrotendência pragmática. Esta tendência é problematizada juntamente com as tendências conservadora e crítica, discutidas por Layrargues (2012). Na vertente pragmática, é evidente o discurso do desenvolvimento sustentável, conceito que, em sua evolução, vem sendo substituído pela ideia de sustentabilidade, que, por sua vez, se desdobra com uma multiplicidade de sentidos. Com expressiva adesão de universidades, não só brasileiras, mas também internacionais, atende a um projeto de governo com abrangência transnacional, que se dissemina através das universidades a partir da formação de redes, visando atender ao projeto de governo aliado às instituições multilaterais, empresariado e sociedade civil, onde se evidencia o discurso do desenvolvimento sustentável, com viés mercadológico.

Dessa maneira, é inserida a “‘pauta marrom’, que, por ser urbano industrial, antes focada no lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia na virada do século para o consumo sustentável convergindo com temas de mudança climática e economia verde” (LAYRARGUES, 2012, p.389). Atrelado a esse discurso, outros discursos se firmam, a exemplo do estímulo ao consumo consciente que passa a ideia de que basta cada um fazer a sua parte que os problemas do planeta se resolvem. Como é característico da visão pragmática, ao investir em ações que valorizem o espaço, a gestão e o currículo, com ênfase no estímulo a adoção de tecnologias que se pretendem sustentáveis, constrói-se uma rede de discursos que se estabelece e se torna senso comum, hegemonizando comportamentos sociais, que vão atender a um projeto societário de governo. Embora nos trabalhos aqui analisados tenha se verificado pesquisas com práticas que seguem a macrotendência pragmática, observaram-se pesquisas com questionamentos relevantes acerca dessa tendência.

Estes estudos podem ser compreendidos a partir do que Stephen Ball e colaboradores propõem com a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação, em que defende que as escolas também fazem política, o que pode tornar a proposta de ambientalização curricular uma possibilidade de currículo não prescritivo, considerando que os professores não são

meros implementadores e que, no contexto da prática, exercem o poder de criar, recriar e recontextualizar as políticas, produzindo novos discursos e novas políticas. A seguir, adentro aos caminhos da pesquisa, onde trago os procedimentos metodológicos que nortearam o este trabalho.

“Se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa”.

Veiga Neto

3 O CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste capítulo, apresento os caminhos trilhados neste trabalho de pesquisa, subsidiado pelos estudos de Stephen Ball e colaboradores sobre o Ciclo de Políticas (1992) e a Teoria da atuação (2016), visando compreender como a política do Programa Escolas Sustentáveis foi ressignificada e qual a sua contribuição para a produção de currículos ambientalizados nas escolas que dele participaram. O sentido desse objetivo norteador da investigação baseia-se no fato desse programa ter como principal finalidade, inserir a Educação Ambiental nas escolas que participaram da IV Conferência Infância Juvenil, Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas Sustentáveis, em 2013 (BRASIL, 2012). A partir dessa conferência, as escolas foram mobilizadas a participar do Programa Escolas Sustentáveis, política educacional vigente no período de 2013 a 2018, em todo o Brasil, sofrendo um enfraquecimento a partir de 2016, quando as verbas pararam de serem descentralizadas para as escolas.

Ball, Maguire e Braun (2016), em seu livro *Como as Escolas Fazem Política: atuação em escolas secundárias*, mais do que explorar como as políticas são implementadas, buscaram compreender como as políticas são postas em prática, ou seja, como elas se tornam vivas dentro das escolas. Portanto, procuro aqui compreender como os atores das escolas analisadas interpretaram e traduziram essa política. Outro autor que deu sustentação teórica à pesquisa é Ivor Goodson (1995, 1997, 2018, 2019), que discute o campo do currículo, analisando os contextos onde são produzidos os currículos, a partir do estudo das disciplinas escolares.

Para contextualizar os caminhos da pesquisa, trago a trajetória que me levou às minhas escolhas metodológicas. Em 2018, antes de viajar para o Rio de Janeiro, para a etapa de aulas presenciais do doutorado na UFRJ, visitei três escolas dentre as 18 da lista que me foi encaminhada pela então Coordenadora do Programa Escolas Sustentáveis. Escolas que foram selecionadas e que receberam verba pelo Ministério de Educação e Cultura. Nessa visita, minha intenção era conhecer as possíveis escolas que fariam parte da fase empírica e a receptividade das diretoras em autorizar o desenvolvimento da pesquisa nas escolas sob sua direção. Esta seria uma forma de agregar informações ao projeto de pesquisa, que passaria por reformulações a partir do aprofundamento de estudos e de acordo com o entendimento com a orientadora.

Retornei ao Estado da Bahia em 2019, ano de mergulho nos estudos sobre os teóricos Ivor Goodson e Stephen Ball, e autores(as) brasileiros(as), que me orientaram tanto nos aspectos teóricos da pesquisa, quanto metodológicos, já que, a partir daí, iniciei a busca pelo entrelaçamento dos campos que envolviam o estudo: Educação Ambiental, Currículo e

Políticas Educacionais. Continuei participando dos estudos com o grupo de pesquisa, Laboratório do Núcleo de Estudos do Currículo: Currículos escolares, mesmo à distância, quando possível.

Com base nos estudos de S. J. Ball do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, a metodologia foi se definindo ao verificar a importância de analisar o Programa Escolas Sustentáveis e sua contribuição no processo de Ambientalização Curricular nas escolas em estudo. Um desafio para o meu momento pesquisadora, pois meus olhares também foram sofrendo alterações sob o objeto.

Ao final do ano de 2019, retornei a Bom Jesus da Lapa e visitei as escolas acompanhada pela coordenadora do Programa. Visitamos desta vez quatro escolas, dentre as quais, optei por uma que reunia três características importantes: ser do campo, quilombola e ribeirinha. As outras escolas visitadas, embora tenha sido bem recebida pela direção escolar, não foram incluídas, pois, para maior imersão no campo da pesquisa, optei em investigar apenas uma escola.

Quando já estava definido o início do período de observação, em fevereiro de 2020, quando iniciaram as aulas no município, a escola entrou em reforma e o início foi reagendado para março de 2020. Neste período foi anunciada pela Organização Mundial da Saúde-OMS, que a Covid-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, o Coronavírus, se alastrou pelo planeta e, então, foi declarada a Pandemia. O Brasil registrou seus primeiros casos e a ordem foi para o fechamento das escolas estaduais e municipais de todo o Brasil em março de 2020. Assim, em entendimento com a orientadora, redirecionei o planejamento da empiria e ampliei os estudos de uma escola para três, incluindo mais duas escolas, dentre as que eu havia visitado em 2019.

Partindo de uma abordagem qualitativa, utilizei como fontes de produção de dados: a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário. A análise documental caracteriza-se, como fonte de produção de dados restrita a documentos escritos ou não, como fonte primária (MARCONI, 2011). Nesse caso, foram analisados os seguintes documentos: Manual do Programa Escolas Sustentáveis ²³; Diretrizes Curriculares para o Ciclo de Alfabetização do Município de Bom Jesus da Lapa e as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola.

²³ Manual de orientação do Programa Escolas Sustentáveis ²³ baseadas nas resoluções n. 10 de 18/04/2013 e n. 18 de 03/09/2014.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada (roteiros anexos de V a VIII), é compreendida como uma das principais formas de produção de dados para os pesquisadores. Esta valoriza a presença do pesquisador, abre espaço e condições para a liberdade e espontaneidade do informante, tornando mais rica a investigação (TRIVIÑOS, 1987). Nesse tipo de entrevista, faz-se a combinação de perguntas abertas e fechadas, deixando que o entrevistado se expresse livremente, sem ter que responder literalmente à pergunta (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016). Quanto à duração da entrevista semiestruturada, recomenda-se que não exceda a 30 min, devendo-se considerar as circunstâncias em torno do informante e o objeto de estudo.

É importante que a entrevista seja gravada e recomenda-se que seja transcrita imediatamente, antes da próxima entrevista, pois a gravação é um meio do pesquisador ter acesso a ela na íntegra, podendo ser acompanhada de anotações (TRIVIÑOS, 1987). As entrevistas foram realizadas utilizando o aplicativo Google Meet, ou na impossibilidade deste, por vídeo-chamada via Whatsapp. As gravações foram feitas no gravador de voz de um celular da marca Samsung ou em um gravador digital de marca Recorder. Foram entrevistadas, sete professoras, três diretoras e duas coordenadoras pedagógicas.

As entrevistas foram elaboradas, com base nos objetivos da pesquisa, a partir de três tópicos explorando informações sobre a Educação Ambiental e a atuação do Programa Escolas Sustentáveis nas Escolas investigadas, a seguir: a) Envolvimento, comprometimento com ideias e ações de Educação Ambiental; b) Participação no Programa Escolas Sustentáveis: apoio, investimento, materialidades; e c) Ações e materiais didáticos produzidos ou utilizados na atuação do programa.

O questionário foi um instrumento de produção de dados, utilizado para fazer o levantamento de informações acerca da estrutura da escola, número de alunos matriculados, localização e informações sobre as colaboradoras da pesquisa. As perguntas foram organizadas com clareza quanto aos conceitos explorados no questionário (OLSEN, 2015).

3.1 Análise e interpretação dos dados

A teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) prevê três aspectos a serem analisados: o material, o interpretativo e o discursivo. Considerando que nenhum dos três aspectos isoladamente é suficiente para entender o processo, esses autores enfatizam que os textos de política são normalmente autoritários, cumulativos e intertextuais, o que para os atadores de políticas requer uma gama de artifícios para proceder às leituras e interpretações.

O termo intertextualidade compreende a geração de um texto, constituído de elementos de outros textos, que podem ser anteriores ao construído ou contemporâneos (FAIRCLOUGH, 2001). Para este autor, a intertextualidade é a causa da ambiguidade dos textos, podendo estes assumirem vários sentidos ou, até mesmo, se tornarem indecifráveis. Daí a característica de serem considerados cumulativos, por serem resultantes de fragmentos de textos, produto dos discursos, que vão se somando a cada contexto que passa.

As análises dos textos da política foram realizadas numa abordagem discursiva, baseada na forma como Stephen Ball sugere que os textos sejam analisados: como texto e como discurso. A política como texto é resultante de influências e agendas, as quais envolvem interesses e negociações em seu processo de formulação dentro do Estado. A análise de textos políticos requer do pesquisador a capacidade de identificar esses interesses, ideologias e disputas incutidas, bem como as vozes que são ouvidas e/ou silenciadas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Isso requer conhecimento amplo do que está sendo investigado e um olhar apurado para o que está presente nas entrelinhas desses textos. Nessa análise, o contexto deve ser valorizado, pois, resultante de múltiplas influências, envolve vários aspectos, como o cultural, social, econômico, político e histórico, devendo o pesquisador também olhar as relações que os ligam a outros textos e políticas, bem como seus efeitos na prática, seja de curto ou longo prazo (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

O discurso reúne uma gama de significantes dentro de relações que limitam a significação de determinadas práticas que, ao se hegemonizarem, resultam em uma formação discursiva. Nas políticas, o discurso define as formulações de um debate político, agendas e ações a serem priorizadas (LOPES; MACEDO, 2011b). Talvez por isso

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

O discurso é, então, uma grande metáfora a ser desvendada, exigindo sempre ser interpretado, para que se compreenda onde está os “perigos”, o que sua materialidade esconde, pois tudo é discurso, até o que não é dito. Isso requer dos atores da prática uma capacidade de interpretação e uma tradução analítica da política para que seja filtrado o que de fato se deve aproveitar para ser aplicado na prática.

Neste momento histórico de pandemia²⁴, a impossibilidade de adentrar ao campo de pesquisa me impôs o desafio de, mesmo sem poder sentir de perto o universo da pesquisa, adentrar ao contexto da prática das escolas em estudo. Considero um grande desafio, visto que tive como meio de produção de dados, praticamente apenas as vozes dos interlocutores que se dispuseram a colaborar. Deste modo, tive que aguçar a sensibilidade necessária ao pesquisador, para ouvir os discursos que emanam dessas vozes e poder, assim, decodificar os códigos nelas implícitos.

Numa tentativa de dar forma ao dito, desvendando o não dito aí presentes e tentar, desse modo, identificar nos discursos, que efeitos a política em análise produziu ou vem produzindo e se hegemonizando, além de procurar compreender o que se configurou como ambientalização curricular nesses contextos. Conteí com a contribuição de professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas que gentilmente se dispuseram a serem entrevistadas. Pessoas que, em algum momento, direta ou indiretamente, tiveram conhecimento sobre o Programa Escolas Sustentáveis nas escolas selecionadas para o estudo.

A seguir faço a caracterização do território de identidade Velho Chico e do município de Bom Jesus da Lapa-Ba, onde se situam essas escolas, pois, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), as instituições estão em um dado contexto físico, que lhes conferem especificidades: são contextos históricos, sociais, culturais e políticos e acrescento aqui também os ambientais. Logo após, apresento parcialmente as características das escolas em estudo e o perfil dos sujeitos da pesquisa: diretoras, professoras, coordenadoras pedagógicas, incluindo a coordenadora do programa em um dado período da sua existência.

3.2 Universo da Pesquisa

3.2.1 Caracterização do Território do Velho Chico

Início a caracterização do universo da minha pesquisa, situando-o geograficamente, pois, é a partir da noção de território, de região e das especificidades que o compõem, que ampliamos a noção de lugar, conhecemos as características que constroem a cultura de um povo, para que, dessa forma, possamos melhor compreender as especificidades de seus modos

²⁴ Em dezembro de 2019, foi identificada em Wuhan na China a COVID-19, uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que se disseminou causando uma pandemia, problema de ordem planetária (BRASIL, 2021). Em virtude da pandemia, um dos setores que sofreu grande impacto foi o da educação. Em meados de março de 2020, as escolas do Brasil foram fechadas visando o controle da disseminação do vírus, por sua ampla capacidade de transmissão de pessoa a pessoa. Pandemia essa que atualmente, outubro/2021, encontra-se em fase de controle por meio das vacinas, mais ainda persiste.

de existência. Compreendendo que

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco da alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro (SANTOS; SOUZA; SILVEIRA, 1998, p.15)

Sendo reconhecida como balizadora na identificação dos territórios, a cultura dos povos sempre teve no Brasil a base para a criação das regiões e dos estados (CERQUEIRA NETO, 2012). Entendo que lidar com a noção de território ou região não é apenas olhar a realidade a ser estudada, mas é olhar “como o processo e o resultado de operações políticas e, porque não, acadêmicas que fundam esta mesma realidade e condicionam o modo de seu entendimento” (CERQUEIRA NETO, 2012, p.162). É também olhar como contexto onde práticas culturais são firmadas; os sujeitos se posicionam e, além disso, instituições são criadas ganhando visibilidade por sua mobilização política, econômica, cultural e social. Por isso, é que parto da localização geográfica para melhor entender o meu universo de pesquisa (FARIA FILHO; CARVALHO, 2019).

O território de identidade Velho Chico (Figura 4), localizado no Oeste do estado da Bahia, possui uma área estimada em 45,9 mil km², correspondendo a 8,2% da área do estado. Fazem parte desse território 16 municípios: Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Igaporã, Ibotirama, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato (BRASIL, 2017).

Fazendo uma retrospectiva histórica, os portugueses chegaram ao Rio São Francisco, em 4 de outubro de 1501, denominado pelos índios de Opará. Mas foi em 1553 que o Vale do São Francisco começou a ser desbravado, com a motivação de se buscar mão de obra escrava para os canaviais e engenhos e, mais tarde, na exploração das riquezas minerais. Só no início do século XVII, com a ocupação colonial, é que se deu a expansão da atividade pecuária (BRASIL, 2010).

O território de identidade Velho Chico está totalmente inserido na bacia hidrográfica do Rio São Francisco (Figura 3), sendo considerado o rio mais importante do estado da Bahia e integra vários municípios. É, portanto, de relevante interesse ambiental, social, econômico e cultural. Tem como afluentes o Rio Carinhanha, Rio Correntina, Rio das Rãs e Rio Paramirim

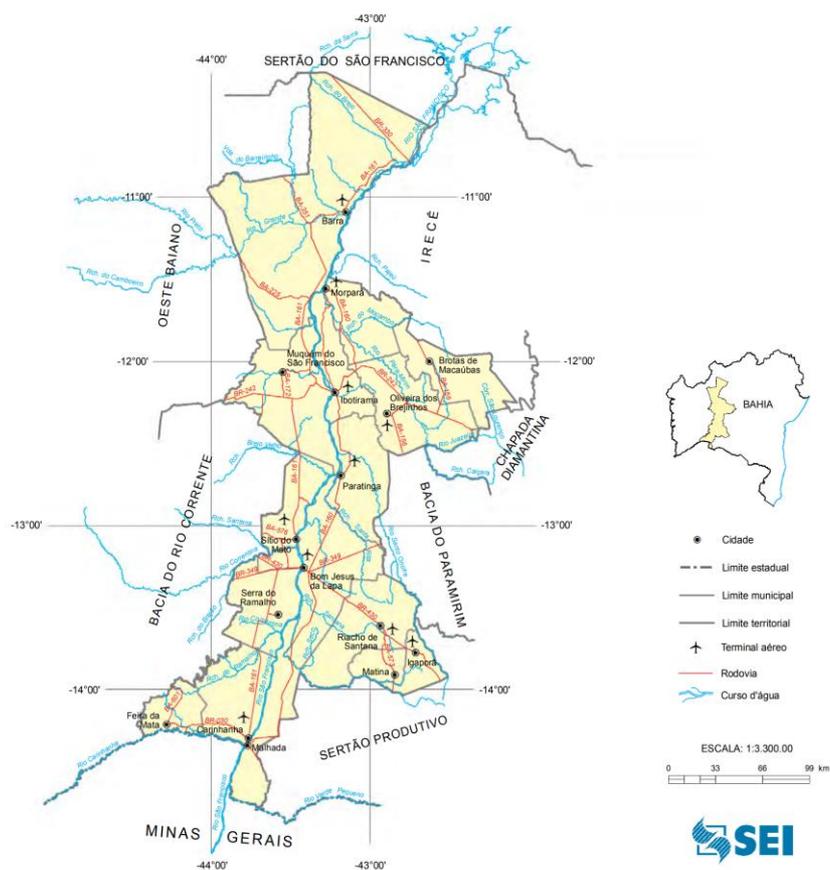
(BAHIA, 2018). Possui uma população estimada em 404,3 mil habitantes (2,65% da população da Bahia) e densidade demográfica de 8,8 habitantes/km². Essa população encontra-se assim distribuída nos municípios proporcionalmente: Bom Jesus da Lapa (17,30%), Barra (13,50%), Riacho de Santana (9,00%), Serra do Ramalho (8,20%), Paratinga (8,10%), Carinhanha (7,40%) e Ibotirama (6,90%), totalizando 284,5 mil pessoas, equivalente a 70,4% do total do território Velho Chico. Além disso, estes municípios ocupam uma área de 28 mil km², 60,8% da área do referido território (BRASIL, 2017).

Figura 3 - Rio São Francisco no Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Figura 4 - Mapa do Território do Velho Chico. Região do Médio São Francisco, evidenciando o Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia.



Fonte: SEI (2018).

O índice de desenvolvimento humano do território do Velho Chico, de acordo com o censo 2010, foi de 0,574, estando muito abaixo da média da Bahia (0,660) (BAHIA, 2017). Na Tabela 1 abaixo, está um resumo do IDH entre os anos 1991 a 2010, dos municípios que compõem o território do Velho Chico.

Tabela 1 - IDH entre os anos 1991 a 2010, dos municípios que compõem o território do Velho Chico.

Município	IDH - 1991	IDH - 2000	IDH - 2010
Ibotirama	0,331	0,500	0,636
Bom Jesus da Lapa	0,372	0,486	0,633
Riacho de Santana	0,327	0,451	0,615
Igaporã	0,345	0,468	0,614
Serra do Ramalho	0,233	0,413	0,595
Paratinga	0,251	0,371	0,590
Feira da Mata	0,292	0,442	0,588
Carinhanha	0,250	0,382	0,576
Malina	0,259	0,383	0,572
Brotas de Macaúbas	0,274	0,404	0,570
Sítio do Mato	0,259	0,389	0,564
Malhada	0,220	0,391	0,562
Morpará	0,277	0,439	0,558
Barra	0,303	0,378	0,557
Oliveira dos Brejinhos	0,239	0,393	0,554
Muquém de São Francisco	0,229	0,372	0,549
Território Velho Chico*	0,267	0,399	0,574
Bahia	0,366	0,512	0,660

Fontes: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
Elaboração: SDEI/Coordenação de Planos de Desenvolvimento (COPLAN)
(*) corresponde ao IDH mediano dos municípios da região.

Fonte: Bahia (2017).

A economia da região está baseada no comércio e serviços, tendo como forte base, a agropecuária, se destacando na criação de bovino, caprino, apicultura e piscicultura. Na produção agrícola, destacam-se os cultivos de milho, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, banana, manga, goiaba, uva, mamão, coco da Bahia e algodão herbáceo (BRASIL, 2017).

Por estar inserido no Polígono das Secas, este Território de Identidade-TI sofre com períodos de estiagem frequentes. Caracteriza-se por um clima seco, subúmido e semiárido, com temperaturas médias anuais de 24°C. As máximas chegam a alcançar 45°C e as mínimas 16,1°C. O período de chuvas é de novembro a janeiro, com índices pluviométricos médios de 772 mm, em que as máximas chegam a 1.243 mm e as mínimas 356 mm (BRASIL, 2017).

No território, a vegetação é característica dos biomas Cerrado e Caatinga; com predominância da Caatinga com registro de espécies, tais como: pau d'arco, baraúna, juazeiro e umburana, entre outras espécies de relevante interesse ecológico (BRASIL, 2017).

Da nascente (Serra da Canastra-MG) à sua foz (Oceano Atlântico, na divisa entre Alagoas e Sergipe), o rio São Francisco sofre impactos ambientais sérios, comprometendo cada vez mais a sua preservação e a enorme contribuição dessa bacia hidrográfica para as populações que dela sobrevivem. Entre os principais impactos estão: (a) o desmatamento dando lugar às atividades agrícolas, ao abastecimento de carvoarias que afetam os mananciais com conseqüente assoreamento; (b) o sistema de irrigação que utiliza grande parcela da água nos empreendimentos agrícolas; (c) a contaminação do rio pelo uso de agrotóxicos nas lavouras; (d) as barragens e hidrelétricas, que além de interferirem nos ciclos naturais dos rios a exemplo da piracema, prejudicam as comunidades ribeirinhas, que são realocadas de suas moradias; e (e) o abandono da população de baixa renda, que tem suas produções agrícolas e pesqueiras prejudicadas (CBSHF, 2016).

Estão localizadas, nesse território, trinta e sete Comunidades Quilombolas registradas e reconhecidas pela Fundação Palmares. No município de Bom Jesus da Lapa, estão registradas catorze comunidades, oito em Riacho de Santana, três em Paratinga e duas em cada um dos municípios: Carinhanha, Igaporã, Malhada, Muquém do São Francisco, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. Estão registradas, também, comunidades indígenas em três municípios: em Barra vivem os Atikum, Kiriri; em Ibotirama, os Tuxás e, em Serra do Ramalho, os Pankararus (BRASIL, 2017).

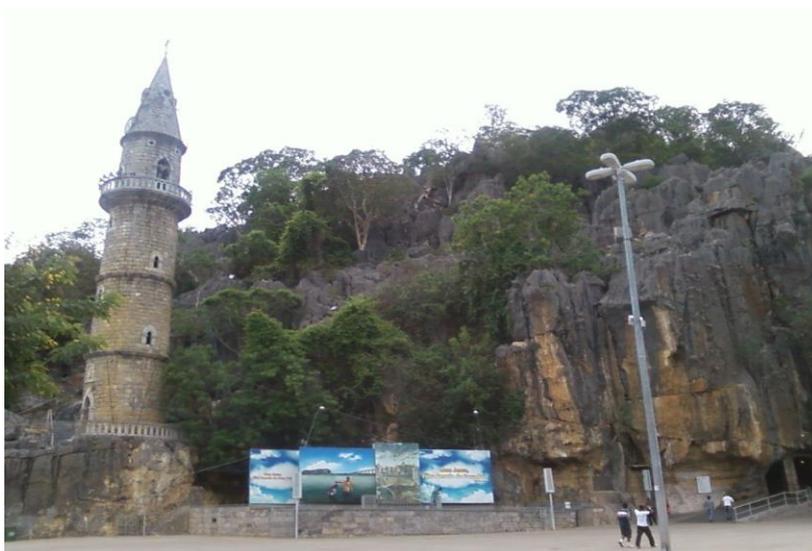
3.2.2 O Município Bom Jesus da Lapa

O município de Bom Jesus da Lapa fica situado a 750 km da capital, Salvador-Bahia. De acordo com o censo de 2010, sua população é de 63.480 habitantes. Porém, a população estimada em 2020 foi de 69.662 habitantes (IBGE, 2020). A área da unidade territorial está calculada em 4.115,510 km², situada na região centro-oeste do estado, onde integra o Território de Identidade do Velho Chico, localizado na Zona Fisiográfica do Médio São Francisco (IBGE, 2020).

Bom Jesus da Lapa (Figura 5) é o terceiro maior centro de peregrinação religioso do Brasil, sendo também conhecida como a “capital baiana da fé”. Seu reconhecimento vem desde o século XVII, a partir da chegada do português Francisco Mendonça Mar ao local em 1681 (IBGE, 2018). O município é conhecido por sua vocação turística, pois abriga um ecossistema cavernícola que reúne grutas que evocam a espiritualidade, o que justifica o turismo religioso como atividade econômica, sendo palco de romarias que atraem anualmente um contingente de aproximadamente, 2.000.000/pessoas/ano, que ali depositam sua fé, embora também seja um ambiente propício ao espeleoturismo. É, portanto, um ambiente multicultural, fértil para amplas possibilidades pedagógicas na abordagem socioambiental, pois se localiza no centro da cidade, banhada pelo Rio São Francisco constituindo-se em ricos espaços de aprendizagens (IBGE, 2020).

O Município de Bom Jesus da Lapa limita-se aos municípios de Riacho de Santana, Serra do Ramalho, Sítio do Mato, Paratinga, Malhada, Macaúbas e São Félix do Coribe. Segundo o portal da prefeitura da cidade, (PREFEITURA DE BOM JESUS DA LAPA, 2015), a densidade demográfica do município é de 16,07 habitantes por Km² com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM: 0,633 e o PIB: R\$ 11.126.16 mil e o Produto Interno Bruto - PIB per capita: 5 025,42 (IBGE, 2018).

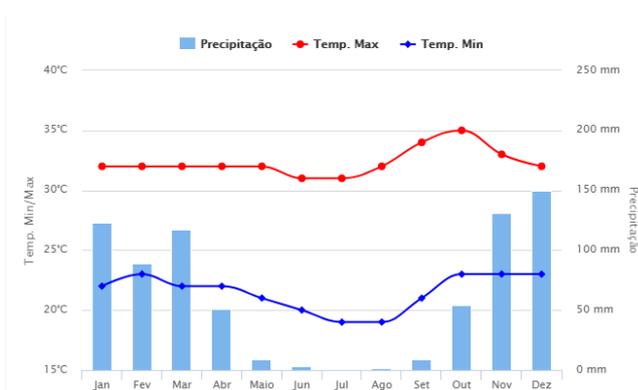
Figura 5 - Morro do Bom Jesus da Lapa, na Bahia.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2018)

O clima é semiárido, com vegetação típica de caatinga, as temperaturas variam de 22° a 35°, com baixa incidência de chuvas ao longo do ano. Vejamos os dados da Figura 6, que traz as médias climatológicas da região feitas com base em observações ao longo de 30 anos (CLIMATEMPO, 2021), identificando, as épocas mais chuvosas/secas e quentes/frias da região de Bom Jesus da Lapa-Ba:

Figura 6 - Climatologia e histórico de previsão do tempo em Bom Jesus da Lapa, BR



Fonte: <https://www.climatempo.com.br/climatologia/43/bomjesusdalapa-ba>

As principais fontes econômicas estão baseadas na agricultura, comércio, pesca e turismo. O município de Bom Jesus da Lapa, tradicionalmente marcado pelo fluxo de turismo

religioso mais expressivo do estado, contribui para sua configuração urbana ser dotada de infraestrutura hoteleira e comercial (IBGE, 2018).

Nos aspectos educacionais, o Município de Bom Jesus da Lapa de acordo com dados do IBGE (2020), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, em 2017, anos iniciais do Ensino Fundamental, tiveram nota 4.8. Para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, essa nota foi de 3.8. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 95.7% em 2017. Isso posicionava o município na posição 366 de 417 dentre as cidades do estado e na posição 4743 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2020).

No nível superior, Bom Jesus da Lapa conta atualmente com universidades públicas, como: Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); o Instituto Federal Baiano (IF Baiano). O município dispõe ainda de universidades de ensino público na modalidade à distância como a Universidade Aberta do Brasil (UAB); e privado, como a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Paulista (UNIP).

3.2.3 Caracterização das escolas

As escolas utilizadas como lócus da pesquisa foram escolhidas dentre as escolas de Ensino Fundamental que foram contempladas pelo Programa PDDE - Escolas Sustentáveis. De acordo com a coordenadora do programa no município de Bom Jesus da Lapa, as escolas submeteram o plano de ação em 2013 à Secretaria de Educação do Município. Foram contempladas 27 escolas, porém apenas 17 unidades receberam o recurso que foi descentralizado em 2016²⁵.

Para esse trabalho, três escolas foram selecionadas com base nos seguintes critérios: fazer parte do Programa Escolas Sustentáveis, cuja proposta envolve a valorização da gestão, espaço físico e currículo, o que se identifica com a ideia da Ambientalização Curricular; serem escolas que foram selecionadas e que receberam a verba para o desenvolvimento do projeto e que de fato o desenvolveram, e que se dispuseram a participar da pesquisa. A seguir, apresento as escolas, nomeadas por nomes fictícios, buscando respeitar o anonimato conforme previsto no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO G). Serão, portanto, assim nomeadas: Escola Municipal Correntina, Escola Municipal Paramirim e Escola Municipal São Francisco das águas.

²⁵ Informação obtida pela coordenadora do Programa Escolas Sustentáveis via Whatsapp em 17/11/20.

3.2.3.1 *Escola Municipal Correntina*

A Escola Municipal Correntina é uma escola urbana, do município de Bom Jesus da Lapa. Tem uma média de matrícula anual de 389 alunos, com 13 turmas distribuídas em 7 salas em dois turnos (Matutino e Vespertino). Atualmente oferta a modalidade de Ensino Fundamental anos finais²⁶.

Suas instalações atendem ao critério de inclusão com dependências (banheiros) e vias adequadas para atender alunos com deficiência física. Dos 11 professores (as) que compõem o quadro, 2 são professores com formação continuada em educação especial²⁷. Em sua infraestrutura básica, constam: sala de diretoria, sala de leitura, laboratório de informática com acesso à internet. Possui pátio descoberto, quadra poliesportiva coberta, sala de professores e sala de secretaria (INEP, 2015). A água tratada e energia elétrica fornecidas à comunidade escolar são da rede pública. O serviço de esgoto é da rede pública e possui também fossa séptica. Possui banheiros dentro do prédio escolar para atender à comunidade escolar (INEP, 2015).

O INEP utiliza dois indicadores para avaliar as escolas por meio do Censo Escolar da Educação Básica: o nível de Complexidade de gestão escolar e o nível socioeconômico (NSE). O indicador de complexidade de gestão na avaliação das escolas expressam informações, como: porte, turnos de funcionamento, modalidades de ensino que oferta. O INEP não avalia todos os aspectos da gestão escolar além dos evidenciados com potencial para contextualização dos resultados das avaliações. A escola está classificada no INEP com grau de complexidade nível 3, por atender a dois turnos e ofertar a modalidade de Ensino Fundamental nos anos iniciais e no máximo nos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2015). Quanto ao indicador nível socioeconômico dos alunos, a escola está classificada também no nível III, o que indica que o público-alvo atende às seguintes características: os alunos possuem de um modo geral, bens básicos, com boa situação econômica.

3.2.3.2 *Escola Municipal Paramirim*

A Escola Municipal Paramirim é uma escola urbana do município de Bom Jesus da Lapa com uma média de matrícula anual de 415 alunos. Com 14 turmas distribuídas em 12 salas de aulas em três turnos (Matutino, Vespertino, Noturno). Oferta a modalidade de Ensino

²⁶ Informação concedida pela diretora da Escola Municipal de Correntina em 17/11/20.

²⁷ Informação concedida pela diretora da Escola Municipal de Correntina em 17/11/20.

Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funcionava com Ensino Fundamental I e II e EJA. Desde o ano de 2018, a escola passou a ofertar o Ensino Fundamental I e Escola de Jovens e Adultos - EJA²⁸. Suas instalações atendem ao critério de inclusão com dependências (banheiros) e vias adequadas para atender alunos com deficiência física. Dos 18 professores (as) que compõem o quadro, 2 são professores com formação continuada em educação especial²⁹.

Em sua infraestrutura básica, constam: sala de diretoria, sala de leitura, laboratório de informática com acesso à internet. Possui pátio descoberto, quadra poliesportiva descoberta, sala de professores e sala de secretaria (INEP, 2015). O abastecimento de água tratada e energia elétrica da escola são da rede pública, porém o serviço de esgoto é público, mas também é suprido por fossa séptica. Possui banheiros dentro do prédio escolar para atender à comunidade escolar (INEP, 2015).

A escola está classificada no INEP, com grau de complexidade, nível 4, por atender a três turnos e ofertar a modalidade de Ensino Fundamental nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos-EJA (INEP, 2015). Essas modalidades foram ofertadas até 2018³⁰.

Quanto ao indicador nível socioeconômico dos alunos, a escola está classificada também no nível III, o que indica que o público-alvo possuem de um modo geral, bens básicos, com boa situação econômica. Quanto ao nível de ensino de seus pais, indica que eles possuem o Ensino Fundamental e Médio, em sua maioria.

3.2.3.3 Escola Municipal Francisco das Águas

A Escola Municipal Francisco das Águas é uma escola localizada em uma comunidade remanescente de quilombo, situada a 18 km do município de Bom Jesus da Lapa. A comunidade foi reconhecida legalmente como remanescente de quilombo em 12/09/2005 pela Fundação Cultural Palmares, cujas terras foram delimitadas, com a Portaria Nº 662, de 24 de abril de 2018³¹.

A matrícula anual conta em média com 152 alunos, com 9 turmas distribuídas em seis salas de aulas em três turnos (Matutino Vespertino e Noturno). Oferta a modalidade de Ensino

²⁸ Informado pela Coordenadora Pedagógica da Escola Paramirim em 03/11/2020.

²⁹ Informado pela Coordenadora Pedagógica da Escola Paramirim em 03/11/2020.

³⁰ Informado pela Coordenadora Pedagógica da Escola Paramirim em 03/11/2020.

³¹ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Francisco das Águas, 2016.

Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos³².

Suas instalações atendem ao critério de inclusão com dependências (banheiros) e vias adequadas para atender alunos com deficiência física. A escola possui 5 professores, a diretora e a coordenadora pedagógica³³. Em sua infraestrutura básica, constam: sala de diretoria, sala de leitura, laboratório de informática ainda sem acesso à internet. Possui pátio coberto, quadra poliesportiva coberta, sala de professores e sala de secretaria³⁴.

A água consumida pela comunidade escolar e a energia elétrica são fornecidas pela rede pública. A rede de esgoto é pública, mas também é suprida por fossa séptica. Possui banheiros dentro do prédio escolar para atender à comunidade escolar³⁵.

A escola não foi localizada nos registros do INEP, quando fiz a busca, portanto, não foi possível acessar os dados para mensurar os indicadores de complexidade de gestão escolar e nível socioeconômico. No entanto, no questionário aplicado à coordenadora da Escola, foi possível identificar que a escola oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Educação de Jovens e Adultos-EJA, o que a classificaria em nível 4, por atender a 4 níveis de ensino.

Quanto ao nível socioeconômico dos alunos, é caracterizado como de baixa renda. Os pais vivem da pesca, da agricultura e, em sua maioria, trabalham no Projeto Formoso³⁶, projeto de irrigação, onde são cultivadas frutas (manga, banana, uva) produto exportação³⁷.

3.3 Perfil dos interlocutores da pesquisa

Nesta seção, apresento o perfil dos sujeitos (interlocutores) da pesquisa: diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as), das três escolas. Estes se dispuseram a colaborar com a pesquisa por meio da entrevista semiestruturada, visando a produção de informações para a análise.

Tendo já se passado oito anos do lançamento do edital do programa, analiso que os efeitos da política já tenham sido sentidos. Quanto a isso, Ball e Mainardes (2011, p.39) trazem um questionamento: “em que ponto é válido começar a definir conclusões sobre os

³² Informado pela diretora da Escola Municipal Francisco das Águas em 11/11/2020.

³³ Informado pela diretora da Escola Municipal Francisco das Águas em 11/11/2020.

³⁴ Informado pela diretora da Escola Municipal Francisco das Águas em 11/11/2020.

³⁵ Informado pela diretora da Escola Municipal Francisco das Águas em 04/12/2019.

³⁶ Projeto Formoso é um Projeto Público de Irrigação, está localizado no Médio São Francisco, no Oeste do estado da Bahia, é o maior produtor individual de banana do Brasil. Em 2020 o projeto produziu 184 mil toneladas de itens agrícolas, com destaque para banana, melancia e tangerina (BRASIL, 2020). Fonte: Disponível em: <https://www.codevasf.gov.br/>. Acesso em 14/09/21.

³⁷ Informado pela diretora da Escola Municipal Francisco das Águas em 04/12/2019.

efeitos das políticas? Depois de um ano, ou cinco, ou dez?”. Para estes autores, as políticas intencionam alterações estruturais que constituem uma parte da mudança, mas também alterações que envolvem questões como práticas adaptativas e fluxo de valores, que ocorrem em processos lentos que só serão sentidos ao longo do tempo e de formas muitas vezes, parecem imperceptíveis (BALL; MAINARDES, 2011).

Desta forma, concordando com esses autores, de que o efeito das políticas não se faz sentir de imediato, acredito que mesmo as professoras que não faziam parte do quadro na época podem contribuir com informações, baseadas em suas experiências nessas escolas que foram alvo do programa. A seguir, no quadro 5, apresento os interlocutores da pesquisa, utilizando nomes fictícios (nomes de flores), buscando manter o anonimato desses, conforme o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - RCLE aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Este documento assegura aos participantes da pesquisa, o direito de autorizar ou não a divulgação de sua identidade, conforme o Art. 9º da Resolução Nº510/2016 que dispõe sobre as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais. Segue abaixo, uma breve descrição do perfil dos sujeitos da pesquisa.

Amarilis é Pedagoga e Pós-graduada em História Social, atualmente trabalha como Diretora da Escola Paramirim, tem dez anos de tempo de serviço, sendo oito anos nessa escola; Gardênia é Licenciada em Biologia e Pedagogia, Pós-Graduada em Educação Ambiental, atualmente é Coordenadora Pedagógica na Escola Paramirim, na qual trabalha há três anos e tem por tempo de serviço o total de quinze anos; Verbena é Licenciada em Letras, Pós-Graduada em Literatura de Expressão em Língua Portuguesa, é educadora há vinte e oito anos, sendo nos últimos oito anos Professora na Escola Paramirim, na qual leciona as disciplinas, Português, Artes e Educação Física; Hortênsia é Graduada em Pedagogia, atualmente é Professora na Escola Paramirim, na qual leciona as disciplinas Ciências, História e Geografia, tem ao todo vinte e três anos de tempo de serviço, sendo os últimos vinte e um anos na Escola Paramirim; Buganvília possui graduação Normal Superior, tem dezoito anos de tempo de serviço, trabalhando os últimos nove anos enquanto Professora na Escola Paramirim, na qual leciona as disciplinas Português, Matemática, Artes, Ciências, História e Geografia; Camélia é Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia-Clínica e em Ciências da Educação, possui trinta anos de tempo de serviço sendo os últimos sete anos Professora na Escola Paramirim, na qual leciona as disciplinas Português, Matemática e Artes; Helicônia é graduada em Pedagogia, Pós-Graduada em Gestão Educacional, atualmente Diretora da Escola Correntina há quatro anos, e o total de vinte e nove anos de tempo de serviço; A

professora Crisântemo é licenciada em Biologia, Pós-graduada em História do Brasil, atualmente é Professora na Escola Correntina, na qual leciona Ciências e Meio Ambiente há doze anos, e possui o total de dezessete anos na profissão; Dália é Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, possui vinte e três anos de tempo de serviço, sendo os últimos três anos Professora da Escola Correntina, na qual leciona Matemática; Iris é graduada em Letras, Pós-Graduada em Gestão-Escolar e Literatura, atualmente é Diretora da Escola São Francisco há sete anos, sendo dezoito anos o total de tempo de serviço; Violeta é Licenciada em Letras, Pós-Graduada em Gestão Ambiental, em Alfabetização e Letramento, e também em Ciências da Educação, possui Especialização em Quilombolas, dos Ancestrais aos atuais para os futuros, Módulos I, II e III, está cursando Mestrado em Ciências da Educação e tem ao todo dezoito anos de tempo de serviço, sendo quatro anos na Escola Municipal Francisco das Águas, na qual lecionou as disciplinas Português, Inglês, Matemática e Educação Física; Orquídea é graduada em Pedagogia, Pós-Graduada em Gestão e Políticas Públicas na Educação Básica, também Pós-Graduada em Psicopedagogia e em Educação do Campo. É Mestranda em Educação e Coordenadora do Programa PDDE - Escolas Sustentáveis pela Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa - Setor Pedagógico.

Quadro 5 - Perfil dos interlocutores da pesquisa que participaram da entrevista semiestruturada

ESCOLA	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	DISCIPLINAS
ESCOLA PARAMIRIM	DIRETORA 1 Amarilis	Graduada em Pedagogia e possui pós-graduação em História Social	10 na profissão, 8 na escola.	-----
	COORDENADOR A PEDAGÓGICA 1 Gardênia	Licenciatura em Biologia e Pedagogia. Com Especialização em Educação Ambiental .	15 anos na profissão, 3 anos na escola.	-----
	PROFESSORA 1 Verbena	Licenciatura em Letras E Pós-Graduação em Literatura de Expressão em Língua Portuguesa	28 anos na profissão, 8 anos na escola	Português, Artes e Educação Física
	PROFESSORA 2 Hortênsia	Licenciada em Pedagogia *Não possui pós-graduação.	23 anos na profissão, 21 na escola	Ciências, História e Geografia

	PROFESSORA 3 Buganvília	Normal Superior (antigo Magistério) Não possui pós-graduação.	18 anos na profissão, 9 anos na escola	Português, Matemática, Artes, História, Geografia, Ciências.
	PROFESSORA 4 Camélia	Pedagogia Pós-graduada em Psicopedagogia-clínica instucional	30 anos na profissão, 07 anos na escola	Português, Matemática e Artes
ESCOLA CORRENTINA	DIRETORA 2 Helicônia	Licenciada em Pedagogia Com Pós-Graduação em Gestão Educacional.	29 anos na profissão, 4 na escola.	-----
	PROFESSORA 1 Acácia	Licenciatura em Biologia Pós-Graduação: Especialização em História	23 anos na profissão, 6 meses na escola.	Matemática, Educação ambiental, Ensino Religioso , Turismo
	PROFESSORA 2 Dália	Licenciada em Pedagogia Pós-Graduação em Psicopedagogia	23 na profissão, 03anos na escola	
ESCOLA FRANCISCO DAS ÁGUAS	DIRETORA 3 Iris	Letras Pós-Graduação: especialização em Gestão Escolar e Literatura	18 anos na profissão 07 anos na escola	Língua Portuguesa (já lecionou)
	PROFESSORA 1 Violeta	Graduação: Licenciatura em Letras Pós-Graduação: especialização em: - Gestão Ambiental - Alfabetização e Letramento - Quilombolas dos Ancestrais aos atuais para os futuros Mestrado em Ciências da Educação. (cursando)	18 anos de profissão 04 na escola	Professora e coordenadora na Escola (atualmente é Diretora em outra escola quilombola)

COORDENADOR A DO PROGRAMA PDDE-ESCOLAS SUSTENTÁVEIS/ PROGRAMA DE FORMAÇÃO COM-VIDA.	Coordenadora do setor pedagógico de Educação Ambiental na Secretaria de Educação do Município de Bom Jesus da Lapa. Orquídea	Licenciada em Pedagogia, Pós-graduada em: - Gestão e Políticas Públicas na - Educação do Campo - Mestranda em Educação com início em 2020.	12 anos na profissão como professora do município e como coordenadora, do programa 02 anos (2016-2018).	-----
---	--	--	---	-------

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Pelos dados do Quadro 5, as diretoras entraram em contato com os professores(as) e os que aceitaram foram os selecionados para a entrevista. Isso se deu em parte por conta do contexto de pandemia em que os professores estão assoberbados com as atividades escolares ou foram exonerados por fazerem parte do grupo de contratos temporários. Os que não quiseram participar, por outros motivos, não se manifestaram.

As informações das docentes selecionadas (diretora, coordenadora pedagógica e professoras), para compor o perfil, foram obtidas por meio de questionário. Os critérios que elegi para estruturar o perfil dos participantes da entrevista semiestruturada foram baseados na concepção de que a dimensão ambiental perpassa as diversas áreas do conhecimento. Logo, seria importante visualizar em princípio a formação desses profissionais. Além disso, considerei importante o fator tempo que estão na profissão e na escola em estudo, seja como professor, coordenador ou diretor. A seguir, apresento a análise dos achados da pesquisa no contexto da prática.

“Se empregarmos a palavra ‘coletivo’ no singular, não o fazemos, pois para sinalizar o mesmo gênero de unidade que aquela suposta pelo termo ‘natureza’, menos ainda para designar uma utópica ‘reconciliação do homem com a natureza’. ‘A’ natureza, bem o sabemos, nunca foi estável, mas sempre pronta a servir de contrapeso à irremediável explosão do mundo social e humano. Ora, no termo ‘coletivo’, é justamente o trabalho de coletar em um todo que desejamos sublinhar. A palavra tem vantagem de trazer à memória o que o serviço de esgotos designa por rede de pequenos, médios e grandes ‘coletores’, que permitem evacuar as águas utilizadas, assim como absorver as chuvas que caem sobre uma grande cidade. Esta metáfora da cloaca máxima nos é perfeitamente conveniente, assim como toda a aparelhagem da adução, de dimensionamento, de estação e depuração, de orifícios de inspeção e túneis necessários à sua manutenção. Quanto mais associamos materialidades, instituições, técnicas, conhecimentos, procedimentos e lentidões à palavra ‘coletivo’, melhor para seu uso: o duro labor necessário à composição progressiva e pública da unidade futura será mais visível”.

Bruno Latour

4 A AMBIENTALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: o que dizem as fontes de pesquisa

Neste capítulo, analiso os processos de Ambientalização Curricular ocorridos em três escolas de Ensino Fundamental que participaram do Programa Escolas Sustentáveis no Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Em uma abordagem qualitativa, utilizei como instrumento de produção de dados, entrevistas, questionários, documentos oficiais, como: o edital do programa Escolas Sustentáveis, as diretrizes do Ensino Fundamental do município de Bom Jesus da Lapa, as Diretrizes Curriculares Municipais para a educação escolar quilombola. Os dados produzidos foram analisados com base nos estudos da Educação Ambiental, Currículo e Políticas Curriculares dos autores já apresentados nos capítulos anteriores.

Ambientalização Curricular pode ser considerada como um processo cujas proposições se identificam com os objetivos do Programa Escolas Sustentáveis, valorizando as seguintes dimensões: a gestão, o espaço físico e o currículo. Tais dimensões são tratadas nesse programa como basilares para a inserção da Educação Ambiental nos contextos escolares da Educação Básica. A esse respeito procuro, na análise que aqui apresento, dialogar com os estudos de S. Ball e colaboradores e de Ivor Goodson, considerando suas discussões teóricas a respeito de prescrições e práticas curriculares. Esses autores valorizam análises que consideram os contextos em que os currículos são produzidos compreendendo-os como constructos sociais e históricos. Além destes, busco apoio em autores brasileiros que discutem o campo do currículo a partir dessas teorizações, auxiliando na compreensão de meu objeto de estudo: Alice Lopes, Elisabeth Macedo, Maria Margarida Gomes, Márcia Ferreira, André Santos e Jefferson Mainardes.

As políticas, produtos de textos e discursos, de acordo com o ciclo de políticas sofrem ressignificações nos contextos de influência, produção de texto e da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). É também onde “inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 42). Com foco no contexto da prática, local onde a política toma vida, entendo que é por meio dele que devo analisar os processos de Ambientalização Curricular no âmbito do Programa, quanto à sua natureza, efeitos e resultados, mediante a seguinte questão geral: Como a

Ambientalização Curricular vem se constituindo nas escolas de Bom Jesus da Lapa, a partir das proposições do Programa Escolas Sustentáveis no contexto da prática?

De acordo com os objetivos inicialmente definidos e questões que foram surgindo no decorrer da pesquisa, apresento os aspectos considerados categorias de análise. Partindo do tema, do problema de pesquisa e dos objetivos elencados, também elucidados pelo roteiro da entrevista semiestruturada, ao serem aplicadas no campo da pesquisa, as questões que surgiram nas respostas, sinalizaram aspectos que permitiu um mergulho maior no contexto estudado, o que me levou às seguintes categorias de análise: 4.1) Educação Ambiental (EA): sentidos e significados na/da prática; 4.2) Educação Ambiental no currículo do Ensino Fundamental; 4.3) A gestão escolar na atuação da política nos processos de Ambientalização Curricular; 4.4) Ações de Educação Ambiental nas escolas; 4.5) O Programa Escolas Sustentáveis no contexto da prática e os processos de Ambientalização Curricular; e 4.6) O espaço físico como elemento curricular.

4.1 Educação Ambiental (EA): sentidos e significados na/da prática

A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, está comprometida com a missão de formar o cidadão para a vida em sociedade. Os sujeitos, seres sociais, são construídos em uma realidade cultural de experiências, personalidades, convicções, modos de ser e viver. Por sua vez, a educação ganha importância por seu caráter contínuo e formativo, mobilizando processos de ensino, individual e coletivo, que, de forma contextualizada, confere sentido e significado a essa realidade (CARVALHO, 2012). Nessa perspectiva, considero pertinente investigar como a Educação Ambiental se constitui nestes contextos escolares.

Antes de planejarmos as atividades escolares, partimos das nossas concepções construídas com as experiências e estudos acerca das temáticas escolhidas. A todo instante seja ao projetar uma ação para a disciplina ou para a escola no seu todo, mobilizamos não apenas nossos conhecimentos, mas os sujeitos construídos ao longo da nossa trajetória de vida. Considerando os processos de Ambientalização Curricular a Educação Ambiental é uma das dimensões estudadas. Neste sentido, solicitei aos entrevistados, que expusessem suas concepções de EA de forma espontânea, sem a preocupação com conceitos formalmente prescritos em leis e programas do campo:

Educação ambiental, para mim, é você trabalhar com as dimensões da vida, as questões humanas, o meio ambiente, as relações humanas. Trabalhar com as dimensões culturais, sociais, políticas e também naturais. Então, isso, para mim, que é educação ambiental. Trabalhar com outros eixos também, de economia, de consumo, as dimensões da sustentabilidade. Então, isso para mim, é que é educação ambiental (Orquídea, Coordenadora Geral do programa).

É um processo de educação, de conscientização responsável por formar pessoas preocupadas com os problemas ambientais e na construção de valores sociais, voltados para a conservação do meio no qual nos inserimos (Íris, Diretora da Escola Municipal Francisco das Águas).

Educação ambiental são as práticas sustentáveis desde as mais simples. O uso consciente da água, das práticas mais simples às mais complexas, isso para mim é educação ambiental. O ensino sustentável dos recursos naturais, do uso pensando na geração presente, mas também nas futuras gerações, isso é que é esse consumo consciente (Gardênia, Coordenadora Pedagógica da Escola Paramirim).

Para mim educação ambiental é aquela educação assim voltada ao espaço escolar, mas também um incentivo para a criança exercer aquilo na sociedade também, não só fazer planejamentos voltados para a sala de aula, mas também para a visão de mundo, porque assim, nós vimos aí o tempo todo na tv na mídia, a questão do meio ambiente pedindo ajuda, que em breve não teremos tal coisa, problemas aqui igual o Rio São Francisco que nós temos aqui na nossa região [...], eu acredito que dessa forma, essa conscientização nas crianças eu acredito que quando a gente trabalha mesmo, pra valer, não é só um trabalho pincelado, mas é aquele trabalho voltado mesmo, da criança entender (Buganvillea, Professora da Escola Paramirim).

A concepção de Orquídea traz a ideia de uma EA abrangente, incluindo não apenas a educação para lidar com a dimensão ambiental, mas as dimensões que por seu caráter interdisciplinar se entrecruzam com esta, como dimensão cultural, social, política, da sustentabilidade e econômica. Nas palavras-chave de Íris, destaco os conceitos “conscientização” e “valores sociais”. Gardênia enfatiza as palavras, “consumo consciente”, “práticas sustentáveis”, “mudança de atitude e postura”, “presentes e futuras gerações”. São palavras-chave que permeiam as discussões no campo ambiental e fomentam tomadas de decisões desde a década de 70, a partir dos encontros nacionais e internacionais que ocorreram no período, o que deu base às Leis, diretrizes e programas relativos à EA. Além disso, está presente nos textos do Programa Escolas Sustentáveis, o que me permitiu interpretar como eventos que influíram nas concepções e percepções das entrevistadas, bem como, nas falas dessas, expressões que são fundamentadas no conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS).

Na publicação *Meio Ambiente como um valor cosmopolita: uma análise sócio-histórica comparada no currículo escolar de Biologia*, Mattos e Gomes (2021) enfatizam como, no Brasil e na Alemanha, parece que a noção de “meio ambiente” vem se

hegemonizando no currículo escolar de Biologia, seguindo uma macrotendência pragmática, atrelado a uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável e atendendo a um projeto transnacional. Isso é corroborado por S. Ball, que, em entrevista com Avelar (2016), analisando interações global-local no aspecto jurisdicional das políticas públicas educacionais e sociais, ressalta que essas não podem ser vistas como um fenômeno nacional, focado apenas no Estado-nação como articulador de ideias políticas, mas também de acordos entre governos e agências multilaterais. Esses acordos envolvem transações financeiras, interesses comerciais e a adoção de modelos de políticas gestadas transnacionalmente, caracterizando, assim, um dos contextos de influência no ciclo de políticas.

O conceito de Desenvolvimento Sustentável sofreu mudanças em seus desdobramentos e foi sendo substituído pelo termo sustentabilidade como uma alternativa de modelo de desenvolvimento. Um modelo que, de acordo com Acsehrad (1997), se baseia em três matrizes discursivas: a busca da eficiência no uso dos recursos naturais tendo como argumento a racionalidade econômica com menor impacto do livre mercado, inserindo no debate a campanha do combate ao desperdício, daí a ênfase das campanhas ao consumo consciente; a escala, onde o limite quantitativo do crescimento econômico está atrelado à concepção de que “a eficiência sem suficiência não basta” (p.13), o que recaiu sobre a necessidade do controle do crescimento populacional, da redução do consumo per capita e consequente responsabilização do indivíduo como “salvador do planeta”, o que levou à recomendação de “cada um fazer a sua parte”, concepção que, na perspectiva crítica, precisa ser superada como única solução para os problemas planetários; equidade, baseada na concepção de fragmentação social da população, sendo considerada a de baixa renda, a que afeta e é a mais afetada pela degradação ambiental, no entanto seus preceitos na prática, não consegue romper com o crescimento da desigualdade e exclusão social; ética, cujo discurso está associado aos deveres e obrigações morais, garantindo as condições de vida digna (ACSELRAD, 1997).

No entanto, considero que essas matrizes discursivas suscitam sentidos diversos ao conceito de sustentabilidade, atribuindo-lhe um caráter polissêmico e sem identidade, pois uma pluralidade de segmentos da sociedade (governos, empresas privadas, ONGs, instituições multilaterais) se apropriou dos discursos que emanam do termo, em prol de interesses, ideologias e finalidades que, em muitos projetos e programas, não tem ressonância nos objetivos de alcançar qualidade ambiental local e global.

Outros termos que estão na nomenclatura da EA e que Íris traz em sua fala são “conscientização”, “valores sociais”, “conservação do meio ambiente”. O termo

“conscientização”, por exemplo, envolve reflexão na ação sobre a realidade contrária aos princípios da equidade, justiça social e ambiental. Quando usada de forma acrítica e despolitizada, não atinge a complexidade de conscientizar para a mudança nos modos de produção e consumo do sistema capitalista, no incentivo ao cidadão, na construção de valores culturais, sociais e ambientais, que impulsiona a ação, não apenas individual, mas também coletiva, incluindo governos, setores industriais, empresariais, políticos que regem os mecanismos de desenvolvimento. Como nos lembra Paulo Freire, conscientização

[...] é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la (FREIRE, 2016, p.17).

No desvendar de suas limitações, na reflexão de si no mundo, o ser humano compreende-se existindo. E é essa a oportunidade de conscientização que Freire aponta como ação transformadora que desvela a realidade opressora, ao tempo em que o impele à mudança. Só o indivíduo consciente obtém tal libertação. Conscientização ambiental é, pois, uma aquisição do saber reflexivo que estimula à ação e promove libertação. A construção de valores é um dos objetivos da EA. Perpassa esse processo de conscientização propagado nas Legislações e recomendações materializadas em diretrizes e programas sociais, que foram se legitimando social e culturalmente e são importantes, quando utilizados de forma ética e a serviço do meio ambiente. Por isso, importante esclarecer que os discursos são produzidos no contexto político local e que, no contexto educacional, as políticas são feitas pelos e para os professores (BALL; MAGUIRE; BRAWN, 2016). Ela muda os atores da prática (os professores) e estes mudam a política. Neste caso, a diretora/professora/coordenadora, reproduz o conceito “ideal” de EA, o que não é uma apropriação individual, mas fruto de uma construção histórica e social, fabricada e propagada nos discursos presentes nos enunciados das prescrições. Para Violeta, a educação ambiental produz mudança positiva na postura do “aprendente”:

Bom, pra mim a Educação Ambiental seria aquela educação, que leva à mudança de atitude, postura, é a mudança positiva em relação aos seres que estão inseridos no meio ambiente. Então, essa educação, ela vai mudar a postura do aprendente, do educando, no caso, de forma positiva e trazendo benefícios [...] ao próprio ou a todos aqueles que fazem parte daquele ambiente local, e que de certa forma vai atingir também o global (Violeta, Professora da Escola Municipal Francisco das Águas).

A hipótese da professora Violeta, numa perspectiva mais subjetiva, é a de que Educação Ambiental é aquela educação que leva à mudança de atitude, que, portanto, compreende a educação mais como um meio, e menos como um fundamento. Porém, ao considerar que os seres estão inseridos no meio ambiente, inclui aí, também, os seres humanos. Nesse caso, a professora Violeta sugere uma virada de percepção contrária ao antropocentrismo, pois, ao que parece, os seres humanos, na qualidade de sujeitos inseridos, não estariam, como tal, numa posição de superioridade em relação ao meio natural, mas sim de interdependência. Nessa percepção, a Educação Ambiental consiste numa mudança de postura que traz benefícios para todos os seres incluídos no meio ambiente, o que reflete na fala da professora Violeta o predomínio de uma visão comportamentalista, cuja expectativa é a de que a educação ambiental tenha potencial para produzir transformação no comportamento humano.

O que percebo também no depoimento da professora Helicônia:

Porque eu acho que falar de educação ambiental é falar de vida, [...] que a gente tá falando do que está ao nosso redor e cuidar da natureza para mim é [...] um ponto fundamental. Eu enquanto pessoa, eu enquanto educadora, eu preservo muito essa questão do ambiente, desde minha casa, na rua, com as pessoas que eu convivo, e hoje no ambiente onde eu posso propagar isso com os professores, para que eles levem também esse conceito aos alunos, é muito importante. Então assim, educação ambiental é educar a vida, [...] porque a gente está cuidando do que vai dar retorno pra gente. É o ar puro que a gente vai respirar, é cuidar da poluição para que isso não traga bichos, doenças (Helicônia, Diretora da Escola Correntina).

A professora Helicônia tende a pessoalizar o cuidado, tornando-o uma ética mais individual, uma responsabilidade mais acentuada nas pessoas, e menos nas instituições, sobretudo, no sistema produtivo e suas organizações capitalistas. Há uma preocupação mais intensa com a propagação do conceito, mas não indica possibilidades de formação do pensamento crítico, onde a educação ambiental pudesse ser uma base não apenas para a mudança de comportamento, mas também para uma ação coletiva em prol de políticas ambientais como projeto de sociedade e/ou como processo civilizatório. Sugere, então, que educação ambiental é uma forma de cuidar daquilo que nos dá retorno, o que reflete uma ambiguidade no discurso, sugerindo um resquício da concepção de uma relação custo/benefício, dada a essa ambiguidade. No entanto, a proposta de identificação da educação ambiental com a vida constitui uma concepção que pode ampliar as relações entre meio ambiente, vida e cuidado como uma possibilidade de ação formativa.

Os sentidos dados a esse “cuidar” não refletem o pensar de uma sociedade herdeira de uma visão antropocêntrica de mundo, que aprendeu a conceber o meio ambiente como recurso e que deve estar a serviço dos humanos de uma sociedade cujos sujeitos não se vêem como

integrantes do meio, mas de uma sociedade produzida pelos discursos circulantes por décadas, incrustados no tecido cultural e social, propagados de forma a serem concebidos como verdade ou uma “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2014, p.18), assumindo sentidos e significados na produção de professores, diretores e demais atores da prática resultantes de discursos fragmentados de textos agregados a cada contexto produzido. Assim, ela “que se impõe a nós, há bastante tempo, é tal, que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la” (FOUCAULT, 2014, p.18).

Ao se referir às ações de proteção ao meio ambiente, Violeta problematiza outra questão: “[...] a todos aqueles que fazem parte daquele ambiente local, e que de certa forma vai atingir também o global”. A relação entre global e local expressa por Violeta refere-se ao fluxo dinâmico da natureza e a capacidade de resposta frente às interferências ambientais positivas e/ou negativas e o alcance desses efeitos. Contextualizando sua fala, podemos pensar no vírus SARs, Cov2, disseminado localmente na China em 2019, causando uma pandemia de abrangência global. Se analisarmos a repercussão das queimadas e desmatamento da Amazônia, podemos compreender a relação local-global-local que assume outros significados quando se trata dos aspectos culturais e econômicos da questão.

[...] eu hoje tenho a certeza que educação ambiental é tão quanto mais importante do que ética e valores. A gente vive num ambiente que a gente precisa a todo tempo se educar. E educar para sustentabilidade também é um desafio. [...] Sustentar um planeta, sustentar o lugar que você vive, uma comunidade e trazer para dentro dessa comunidade, pras famílias, ações que desde o mesmo/ de como você não desperdiçar água e sua dificuldade é encontrar essa água. Porque a gente vive aqui esses momentos, e mesmo perante essas dificuldades, ainda tem gente que trabalha como se nada disso tivesse acontecendo. Então eu vejo no papel, enquanto professor, enquanto gestor, que a sustentabilidade [...] hoje não é mais como se fosse só para aqueles que estão (com) mais necessidade, é para todas as pessoas, é sustentar a gente enquanto ser vivo. Eu falo porque na localidade que eu morava, a gente não tinha nem coleta de lixo, [...] e era um desafio muito grande pra gente manter a beira do rio limpa. A gente que tinha que aproveitar um amigo, um colega que vinha pra lugar mais próximo, pra poder trazer esses sacos de lixo. E aí a gente fala bem assim "meu Deus, [...] é tanto progresso, e ao mesmo tempo tanto atraso pra sustentar pelo menos o lugarzinho ali que a gente vive" [...]. Então eu acho que sustentabilidade é você tratar bem até o lixinho da sua casa, até uma amplitude do lugar que você mora. (Amarílis, Diretora da Escola Paramirim)

Os sentidos e significados, que ecoam no discurso que produziu o modo de pensar de Amarílis, são de conferir ao ambiente que se vive as condições sanitárias de convivência, incluindo aí desde a ação mais simples de cuidar do lixo que é produzido no cotidiano das pessoas, até questões mais amplas, que repercutem tanto para os seres que integram esse meio, como para o próprio meio. Mas quais os sentidos e significados dessas palavras para quem faz a política em sua origem? Essa é uma pergunta importante, pois, ao tempo em que

as reais intenções dos que colocam a política em prática sejam as melhores possíveis, as formações discursivas que produzem os sujeitos da prática firmam hegemonias que vão atender mais aos que pensaram a política do que àqueles que a vivenciam no contexto ao qual se destina. Talvez o significado de sustentabilidade para Amarílis leve em conta as especificidades do contexto de uma época, onde educar para o consumo da água significava administrar a falta e não a abundância. Ao falar de ações, como orientar para não “desperdiçar água, quando sua dificuldade é encontrar essa água”, o sentido de sustentabilidade assume um significado local. Afinal, como desperdiçar o que não se tem? Educação e sustentabilidade, para essa professora/diretora nesse particular ecossistema, devem levar em conta o fator limitante, sua localização geográfica e climática num semiárido nordestino em que a seca impera e a sustentabilidade ganha o sentido de adaptação à falta. Apesar de serem comunidades próximas ao São Francisco, um rio de grande magnitude, suas águas não chegam a muitas dessas comunidades, mesmo havendo o compromisso dos governos em instituir políticas de combate à seca, como, por exemplo, o programa “Água para Todos”³⁸ (BRASIL, 2011).

A concepção de sustentabilidade para Amarílis não é uma construção resultante apenas de sua formação acadêmica, mas do sentido que nasce da realidade vivida, da experiência no contexto que a atravessa. Como menciona Goodson (2018, p. 81), “precisamos de uma teoria de contexto que justifique a ação”. Pode-se dizer que a Teoria da Atuação, que S. Ball e colaboradores propõem, é uma teoria que tem no contexto o dispositivo³⁹ impulsionador da ação ou do impedimento para a ação. E, por isso, a narrativa de Violeta também revela uma íntima necessidade de estrutura para que as políticas que chegam às escolas tenham repercussão positiva na prática.

4.2 Educação Ambiental no currículo do Ensino Fundamental

Segundo Lopes (2008, p.48), “as diferentes propostas curriculares integradas tendem a serem incorporadas a um currículo disciplinar como mecanismo de organização e controle do currículo e do trabalho pedagógico”. Desta forma, analiso as Diretrizes Curriculares para o Ciclo de Alfabetização de Bom Jesus da Lapa (BAHIA, 2018) e as Diretrizes Curriculares

³⁸ BRASIL, DECRETO Nº 7.535 DE 26 de julho de 2011. Institui o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Água - “ÁGUA PARA TODOS”, Governo Dilma Rousseff. Brasília, 2011.

³⁹ Um dispositivo é a rede discursiva e não discursiva que se pode estabelecer entre elementos heterogêneos - discursos, instituições, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas entre outros -, que está sempre atrelado a um jogo de poder e condicionado a uma ou mais configurações de saber. Exemplo: o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2013).

Municipais para a Educação Escolar Quilombola (BAHIA, 2017), visando compreender como a Educação Ambiental vem sendo inserida no Ensino Fundamental nas escolas do município.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ciclo de Alfabetização de Bom Jesus da Lapa, a Educação Ambiental é proposta na educação básica para todas as modalidades de ensino ofertadas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando atender às exigências da Política Nacional da Educação Ambiental - Lei 9795/99, de forma interdisciplinar e transversal. Vale salientar que, no Ensino Fundamental I, o município segue a orientação da Lei, no entanto, no Ensino Fundamental II, é ministrada como “Eixo de Educação Ambiental”, configurada como disciplina, o que constitui uma ressignificação das orientações da política de EA.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola (BAHIA, 2017), a menção à EA não ocorre de forma explícita, conforme se pode ver nos artigos abaixo, que, de um modo abrangente, se referem à Educação Escolar.

Art. 8, XIII - Educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas (p27);

Art. 8, XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas (p.27);

Art. 39 - O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar (p.36).

Os artigos acima sinalizam questões que fazem parte das orientações legais para a prática da EA, como respeitar a cultura da comunidade quilombola, valorizando o etnodesenvolvimento e com a recomendação de inserir essa educação interdisciplinarmente.

Na educação escolar Quilombola chama a atenção a proposta de interdisciplinaridade do Art. 39, que apresenta como modelo de organização, eixos temáticos ou geradores, matrizes conceituais e projetos de pesquisa.

Quanto à inserção da EA nas escolas do município, a coordenadora da pasta de EA e do Programa Escolas Sustentáveis, no período de 2015 a 2018, relata que quando entrou na coordenação em 2015, uma das dificuldades encontradas foi a falta de registros históricos de ações voltadas para a EA nas escolas do município, tendo como documento norteador, a Lei 9795/99 da Política Nacional da EA. No entanto, ao verificar que as escolas trabalhavam de variadas formas e algumas nem trabalhavam a temática sistematicamente, ela buscou padronizar as orientações da Secretaria, pois a maioria trabalhava EA de forma disciplinar, contrariando a Lei 9795/99 que recomenda que a EA seja ministrada na educação básica

interdisciplinar e transversalmente. Diante disso, a coordenadora baseou-se nas seguintes orientações das diretrizes curriculares para o ciclo de alfabetização do município de Bom Jesus da Lapa:

As primeiras orientações da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa é pra gente buscar as orientações dos documentos oficiais, da Política Nacional, a 9795 de 99, o Tratado de Educação Ambiental, as políticas estaduais e também municipais. Então é buscar as orientações também nas Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental, que dá um suporte muito grande para trabalhar. Então, a gente viu que existia uma orientação do MEC de ter os eixos estruturantes, que eram os eixos temáticos, hoje são eixos estruturantes, mas no período eram eixos temáticos. [...] Tinha o eixo educação ambiental e cada ano do Fundamental II era "eixos" e no Fundamental I e infantil deveria ser trabalhado de forma interdisciplinar. A partir daí, a gente foi fazendo essas formações nessa vertente, no infantil e Fundamental I ser de forma interdisciplinar e no Fundamental II era como eixo temático, sendo que [...] o eixo temático de educação ambiental era no 6º ano, no 7º ano já era de sustentabilidade, no 8º ano era os "rótulos" e no 9º era educação alimentar. Eram, basicamente, esses eixos. Mas tudo envolvendo educação ambiental. Alguns eram: alimentação saudável, segurança alimentar. Então, todos os temas que eram de educação ambiental [...](Orquídea, Coordenadora do Programa Escolas Sustentáveis).

As informações da coordenadora do programa Escola Sustentável me permitiram pensar como a Secretaria de Educação vem orientando a EA nas escolas do Ensino Fundamental do município de Bom Jesus da Lapa. Partindo para os depoimentos dos professores e gestores (diretora e coordenadora pedagógica), tive uma visão mais próxima da realidade de cada escola, como se pode ver a seguir:

[...] nós fazemos o possível. Eu não vou falar pra você que a gente segue a risca, mas nós fazemos o possível, a gente trabalha essas questões, interdisciplinar. Do primeiro ao quinto ano a gente não tem essa disciplina específica, a gente trabalha sempre [...] uns textos que traz no livro de português, a gente transforma, pega o de ciências, e aí a gente faz esse casamento todo, mas a disciplina específica não. Mas a gente tem um projeto para o ano inteiro. A gente não trabalha só o mês de junho, o mês do meio ambiente não, a gente trabalha uma busca constante. (Amarílis, Diretora da Escola Paramirim)

[...] tem o eixo temático no Fundamental II, mas no Fundamental I não tem esses eixos direcionados para educação ambiental. A gente trabalha a educação ambiental interdisciplinar e principalmente em geografia, ciências, mas como eu falei, interdisciplinar que a gente trabalha também com projetos, nós temos quem também sempre dedica um projeto para a escola que seja ligada a educação ambiental mas nem sempre é um projeto. A gente vai trabalhar com um projeto direcionado, a gente sempre está trabalhando interdisciplinar, o ano todo, não deixa somente aquele dia dedicado ao dia da ecologia, ao dia do meio ambiente não, [...]. Mas não temos um eixo no fundamental direcionado para educação ambiental como no Fundamental II que tem eixo temático, tem a disciplina eixo temático. (Gardênia, Coordenadora ped. da Escola Paramirim)

Tem a do meio ambiente, do sexto ao nono ano, todos os anos têm meio ambiente como disciplina, que entra como eixo temático. (Helicônia, Diretora da Escola Correntina)

Não sei se foi R., M. S. [...] Eu pego só esse ano eu peguei uma turma de educação ambiental só pra fechar, só uma turma, então pra completar a carga horária entendeu? Mas assim, tem os professores que são focados mesmo mais nas [...] disciplinas de educação ambiental que tem [...] mais séries né. [...] Mas na época que eu trabalhei com educação ambiental, nós participamos também não sei se [...] você já ouviu falar do Projeto Novo⁴⁰? um concurso que tem. (Acácia, Professora da Escola Correntina)

Com base no PPP (Projeto Político Pedagógico) os professores realizam o planejamento das ações pedagógicas de forma interdisciplinar, participativa e coletiva, utilizando metodologias inovadoras para obter a atenção de todos e assim promovendo e assegurando o lugar dos alunos como protagonistas, de forma a contribuir para a melhoria e o rendimento de todos (Íris, Diretora da Escola Municipal Francisco das Águas).

É dividido pelas professoras, por exemplo, quem dá ciências fica com a matéria do meio ambiente [...] Porque eu fico com português, matemática e artes (Verbena, professora da Escola Paramirim).

Percebem-se, nos depoimentos, como as escolas em seus diferentes contextos inserem a EA no currículo: no Ensino Fundamental I, através da interdisciplinaridade e de projetos integradores; no Ensino Fundamental II, além da interdisciplinaridade, por disciplinas organizadas em eixos temáticos a cada ano, como, por exemplo, o sexto ano cujo eixo temático é a educação ambiental, como relata Orquídea. Essa iniciativa parte da Secretaria Municipal da Educação-SEMED, conforme se verifica em suas diretrizes curriculares, podendo ser interpretada como uma ressignificação da Lei 9795/99, cuja recomendação é ofertar a EA na educação básica interdisciplinar e/ou transversalmente.

Essa recomendação está pautada no discurso de que a disciplinarização da EA pode incorrer no risco de fragmentação do saber ambiental, dada a complexidade da área. No entanto, no levantamento, autores como Santos (2010) e Vieiras (2017) concebem a oferta da EA como disciplina, como meio de garantir o seu espaço no currículo. Lima e Ferreira (2010) esclarecem que a crítica à disciplinarização da EA desconsidera a capacidade dos sujeitos em ressignificar as suas práticas.

Um fato relevante aparece no depoimento das professoras Acácia e Verbena: a prática da EA ser preferencialmente ministrada por professoras da área de Ciências e Geografia, o que é histórico na EA, por serem áreas afins. Nas pesquisas do levantamento, isso também foi verificado na escola que Moura (2015) desenvolveu sua pesquisa. Porém, a EA é também

⁴⁰ Nome fictício.

ministrada por profissionais de outras áreas; a exemplo de Acácia que é professora de matemática e foi programada para ministrar a disciplina Meio Ambiente, para completar sua carga horária. O que é positivo, pois todas as áreas do conhecimento têm interlocução com a EA. Quanto a disciplina servir para completar a carga horária dos professores, isso parece denotar certa desvalorização do tratamento da EA na escola, visto que nem sempre o(a) professor(a) sente-se preparado para aplicá-la, comprometendo a qualidade do que é ensinado. Nos seus estudos sobre as disciplinas escolares, Goodson (1997, 2019) relata como os estudos ambientais vêm, historicamente, sendo subsumidos em detrimento de áreas que conquistaram sua hegemonia, como Geografia e Biologia, quando disputam território com os estudos ambientais.

4.3 A gestão escolar e a atuação da política nos processos de Ambientalização Curricular

Ambientalização curricular tem, em sua proposta, integrar espaço físico, gestão e currículo. Compreendendo a importância da gestão nesse processo e entendendo como gestoras a diretora e a coordenadora pedagógica, fiz o seguinte questionamento às professoras, diretoras e coordenadoras: qual o papel da gestora e da coordenadora pedagógica na inserção da temática ambiental na escola?

A Teoria da Atuação proposta por Ball, Maguire e Braun (2016) enfatiza o papel que os gestores (as) assumem na interpretação e atribuição de significados às políticas, bem como na sua articulação discursiva que pode ser um dos condicionantes para o sucesso das políticas. Das doze entrevistadas, todas – diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas - consideram de fundamental importância o papel da gestão nas ações pedagógicas na escola, como veremos nos trechos destacados a seguir:

Sim, eles se envolvem bastante. Primeiro porque envolve recurso e é uma ação que precisa ser coletiva. Se o professor quer desenvolver uma ação e a gestão e o coordenador não estão a par disso, dificulta muito. Então, a primeira questão é que os diretores foram acionados pra essa responsabilidade, eles foram notificados também dessa ação que foi / O ministério público, na verdade colocou um TAC, Termo de Ajuste e Conduta pra o município. Quando assumi eu me deparei com essa situação, porque o município não estava desenvolvendo da forma correta a Educação Ambiental. A escola que queria desenvolver desenvolvia. E as que não tinham essa orientação por parte da secretaria e não tinham essa autonomia ou essa iniciativa, não desenvolviam [...]. (Orquídea, Coordenadora do Programa Escola Sustentável)

Em seu relato, Orquídea fala do coletivo, da autonomia e da orientação sobre o que é e como se dá a EA no projeto pedagógico. Ela conta que, antes da pasta de EA ser criada na Secretaria de Educação do município, não havia um projeto de acompanhamento e orientação aos gestores escolares. Além disso, aponta que isso contribuiu para que a EA não fosse priorizada nas escolas, ficando a cargo do diretor ou coordenador, bem como professores, desenvolvê-la ou não, ao ponto de precisar da intervenção do Ministério Público para que a gestão municipal acionasse as escolas. Relata também que o Programa Escolas Sustentáveis chegou como um incentivo às escolas para que iniciassem o trabalho de EA com acompanhamento pedagógico. O que pensam as diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas a respeito do papel da gestão na inserção da EA no currículo?

Como conhecedora dos problemas socioambientais que afetam a comunidade onde residem os alunos que a escola atende, é o meu dever compartilhar do planejamento e das decisões que leva ao destino e a rotina da escola, buscando aprofundar cada vez mais o contato entre a comunidade e o seu entorno e também criando propostas que estimulem a participação de todos nas soluções de problemas ambientais e assim buscamos o melhor caminho em busca da sustentabilidade. (Íris, Diretora da Escola Municipal Francisco das Águas)

Eu na Escola Municipal Francisco das Águas [...], enquanto professora, tinha o apoio da diretora e da coordenadora também. Nós trabalhávamos em parceria, na verdade. Tanto que a amizade continua até hoje. Era um grupo parceiro e a importância da parceria entre gestão, coordenação e os professores, é que toda a comunidade percebe quando a escola está em sintonia. Quando a escola tem algum atrito, não trabalha o conjunto, não tem o mesmo olhar [...] até os alunos percebem e aí até eles se dividem, uns ficam a favor de um lado, outros de outro lado. E isso não dá certo. Lá nas Piranhas, na Escola Municipal Francisco das Águas, a gente tinha essa parceria. Todos os professores, a coordenação pedagógica e a diretora, embora elas eram assim...elas não tinham muito conhecimento, aliás, ninguém tinha tanto conhecimento na questão ambiental naquela época. Até porque o município não [...] trazia formações. Por a gente estar no campo, só vínhamos para casa no final de semana, não tínhamos também como fazer cursos por conta [...] Então, a gente iniciou o trabalho [...] na escola com educação sustentável, mas, é assim, do senso comum, conhecimento do senso comum, aí que recebemos algumas publicações [...], pegamos/ pedimos, viemos na secretaria pedir orientação do que fazer, como fazer, como trabalhar [...]. E aí a gente foi construindo um conhecimento [...] em cima disso, mas [...]. E elas, também, não sabiam muita coisa para nos ajudar, para orientar melhor. A gente foi aprendendo meio que aprendendo junto mesmo (Violeta, Professora egressa da Escola Municipal Francisco das Águas).

Violeta trata da importância da gestão em seu compromisso com as ações na escola e no entrosamento com os demais segmentos: “toda comunidade percebe quando a escola está em sintonia”, e quando há atrito, “a escola não trabalha o conjunto, não tem o mesmo olhar”. Isso traz uma reflexão sobre a Escola enquanto espaço de realização e evidencia nessa experiência a força de um coletivo em sintonia, comprometido com o meio ambiente e em dar

o seu melhor. A disposição em “aprender junto” mobiliza essa busca pelo conhecimento que contribui para atingir as metas ensejadas na realização do projeto ambiental. Violeta e sua equipe criaram laços e teceram experiências resultando na construção de um alicerce, base para maiores aprendizagens. Não sabiam como inserir a EA na escola, mas a união entre direção, coordenação pedagógica e corpo docente contribuiu para que envidassem esforços e se deslocassem à sede da SEC para pedirem orientação. Assim, fica evidente como a formação docente no contexto da prática vai ocorrendo, como “um conjunto de processos complexos em que professores vão se constituindo em ações profissionais que envolvem experiências de ensinar e aprender o conhecimento escolar” (GOMES; MASQUIO; FONTES, 2020, p. 125). A experiência relatada por Violeta evidencia que é na ação que se constrói a autonomia docente para a aquisição do saber. Vejamos o que pensam as entrevistadas sobre o papel da gestão nesses processos:

O papel da gestora [...], ela está mais como mediadora para mim, ela está [...] como conscientizadora. Papel principal da gestora é reunir, tentar passar [...] para os seus aliados, para os seus colaboradores, para aqueles que estão no seu entorno ela tem que passar a maior consciência possível da importância da Educação Ambiental (Camélia, professora da Escola Paramirim).

Eu já (até) me coloquei bem presente aqui, [...] eu participo da elaboração do projeto, eu gosto de acompanhar de perto, eu dou a sugestão, [...] eu penso muito além do que só ficar ali na secretaria cuidando da parte burocrática, eu gosto muito de cuidar da parte pedagógica. Às vezes eu posso até me sentir [...] meio intrusa no meio deles, mas é meu jeito de ser, eu gosto de estar ali acompanhando a coordenadora, vendo o que é que ela está propondo, o quê que ela está vendo e assim, a gente já está na escola há muitos anos, [...] e a gente já sabe mais ou menos o que tem que tratar [...]. E aí eu sempre "(vamos sentar), fazer um projeto voltado para o meio ambiente, e aí o quê que você está trazendo? Ao coordenador" vendo as sugestões, eu dou aquela analisada e a gente faz um estudo mesmo, se aquilo ali realmente vai acontecer, se é viável diante do que a gente tem. De escola, de secretaria, [...] de parceiros que podem somar para aquele projeto, porque não adianta colocar um projeto em prática só ali na sala de aula, só para dizer que falou.[...] o ano que eu fiz o meio ambiente lá na escola como tema geral do ano, ele ficou o ano todo. E aí eu participo desde a elaboração como da prática, de estar separando os alunos para as atividades, de acompanhar na sala se o professor está trabalhando aquilo que foi planejado, eu gosto muito desse feedback, sabe? "e aí, o que você está trabalhando de meio ambiente daquela proposta lá [...] do projeto que a gente colocou? Não está precisando de trazer nenhuma palestrante, não está precisando de fazer alguma visita [...] extraclasse?", então a gente faz [...] essa (tendo) essa visão global mesmo (Helicônia, Diretora da Escola Correntina).

É de fundamental importância, porque nós precisamos desse apoio para desenvolver o nosso trabalho. Então assim, para que aconteça realmente uma educação ambiental, um trabalho significativo, precisa desse engajamento de toda a equipe da escola, então a gestão da escola é o principal suporte que nós precisamos ter para trabalhar (Dália, professora da Escola Correntina).

E a coordenação pedagógica?

É essencial, porque assim, quando nós vamos trabalhar, precisamos sentar, dialogarmos para nosso trabalho, o que vamos fazer, como fazer, quando fazer e para quem fazer. Então nós precisamos desse trabalho com a coordenadora antecipadamente para que tudo dê certo. É o nosso planejamento, tudo o que fazemos nós precisamos planejar, e com o trabalho de educação ambiental não é diferente. É o principal, esse planejamento (Dália, professora da Escola Correntina).

Muito importante né. [...] Porque às vezes você precisa desse apoio [...] do coordenador/ [...] desse projeto mesmo que a gente estava com os alunos - a Play Energy - foi muito importante, fui eu, juntamente com a coordenadora [...] "Amarilis", ela me ajudou muito [...] porque às vezes a gente precisava [...] de coisas que na escola não tinha e ela conseguia através da gestão, da diretora então foi uma ajuda muito grande sem contar com [...] o desenvolvimento mesmo. (Acácia, Professora da Escola Correntina).

[...] a gente tem uma coordenadora muito atuante [...], então [...] ela me cobra muito, até a minha participação, ela cobra. Então assim/ mas é uma cobrança boa, uma cobrança de incentivo, que tem que estar, que tem que buscar e eu fico assim, ela me cobra, e eu cobro os órgãos competentes que podem auxiliar na escola [...], eu busco as parcerias, eu busco os incentivadores, os patrocinadores, para que as ações [...] se concretizem [...]. Então eu vou nessa busca junto com ela. (Amarilis, Escola Paramirim).

É o nosso papel né, estar tentando fazer com que eles saiam da rotina das aulas na sala [...] e inove [...] para que o aluno tenha mais estímulo para estar ali. Porque se a gente faz uma dá uma aula de ciências e que naquela aula de ciências tenha [...] uma experiência prática para aquele aluno ver como é feito aquele experimento sem riscos, claro né para a idade dele ali na sala, então é muito mais interessante e ele vai aprender muito mais. A gente/ vê muito, [...] que as aulas são muito conteudistas [...], não é somente na escola que eu trabalho. E a gente precisa mudar isso né? deixar o aluno participar desse processo. (Gardênia, Coordenadora da Escola Paramirim).

A coordenadora ela atua principalmente para dar suporte. Ela é quem vai prover todos os mecanismos possíveis para que aquilo se concretize. A coordenadora tem um papel muito especial. Ela vai buscar todos os meios possíveis para tornar concreto aquilo que se está idealizando (Camélia, professora da Escola Paramirim).

Os trechos de entrevistas apresentados acima mostram o papel central do (a) gestor (a) na interpretação da política quando chega à escola que a torne compreensível a toda a comunidade escolar. O envolvimento do (a) diretor (a), coordenador (a) pedagógico (a) juntamente com os (as) professores (as) é fundamental, pois, nesse engajamento, podem melhor definir como traduzi-las, ou seja, colocá-las em prática. É necessário se inteirar e, junto com a equipe escolar, buscar as melhores formas de colocá-la em ação, conquistando o apoio e entusiasmo dos atores escolares de forma coletiva.

Quanto ao papel da coordenadora nas ações de EA, todas as entrevistadas reconhecem a sua importância na orientação do planejamento pedagógico e como mediadora nas relações entre professoras e gestão. A gestão é importante ao sucesso da política, pois, segundo Ball (2001), na configuração do “novo gerenciamento”, a gestão vai representar uma alternativa de poder no setor público, pois é quem regula as políticas e as pessoas nos contextos escolares. O seu trabalho envolve incentivar as atitudes, estimulando os atores escolares a se sentirem responsabilizados e comprometidos com a instituição escola e com o que venha a lhe conceder visibilidade.

4.4 Ações de Educação Ambiental nas escolas

As escolas pesquisadas já tinham, em seus projetos políticos pedagógicos, a intencionalidade de desenvolver ações de EA. Conforme as Diretrizes Curriculares do município, a recomendação é trazer a EA no Ensino Fundamental I de forma interdisciplinar e no Ensino Fundamental II como eixo temático, que é inserido no currículo escolar como disciplina. A cada ano, é explorada uma temática relacionada às questões ambientais. O que podemos verificar na fala das entrevistadas:

Por exemplo, quando a gente monta esses projetos, não é só para o professor de meio ambiente, de geografia que coloca em prática. A gente coloca atividades para todas as disciplinas. Desde o português, aquele texto que vai ser trabalhado em português, dá para o professor de matemática tirar alguma coisa dali, dá para o professor de geografia tirar alguma coisa dali para que seja uma coisa única, que não seja assim, cada professor trabalhar separado, a gente trabalha numa linha só de pensamento. Enquanto um professor está trabalhando esgoto, outro está trabalhando lá a poluição do rio. Se a gente vai falar de água, todo professor vai falar de água [...], fazendo pesquisas, indo com o aluno para que ele faça uma pesquisa com o pessoal que está lá [...], como é que está a poluição de água no rio? Se a gente vai trabalhar sobre desmatamento, sobre queimadas, a gente vai também todo mundo junto, ou às vezes a gente separa grupos [...], esse grupo vai trabalhar sobre [...] queimadas, se a gente for fazer uma apresentação, no dia de colocar em prática. Tinha que falar daquilo ali, daquela região, então assim eu acho que isso faz com que todo professor se sinta parte daquele projeto, ele não vai se sentir solto, né? (Helicônia, Professora da Escola Correntina)

A descrição de Helicônia refere-se aos projetos integradores, uma das metodologias recomendadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴¹ e considerada um dos meios de se propor a integração curricular. Nos projetos escolares, permite-se um trabalho onde as diversas áreas do conhecimento estão envolvidas, configurando-se uma atividade

⁴¹ Entre os documentos oficiais citados, não mencionei a BNCC, pois o período de execução do Programa Escolas Sustentáveis foi anterior à BNCC.

interdisciplinar, que atende às recomendações da Lei da Política Nacional da Educação Ambiental. A Diretora Helicônia orienta e acompanha todas as etapas dos projetos desenvolvidos na escola, o que retrata seu envolvimento com os aspectos pedagógicos, não deixando apenas a cargo da coordenação pedagógica e professores (as).

Sim, com toda certeza. Principalmente porque minha turminha é uma galerinha assim de sete aninhos, oito aninhos e eles pedem aquilo ali, eles buscam com a gente. Perguntam, eles gostam de bichinhos, [...] que a gente fala com eles sobre planta, sobre o rio, sobre a natureza. Então, quando eu vou planejar, que minha coordenadora é Gardênia, eu sento com ela, a gente tem essa preocupação de estar inserindo nos planejamentos vídeos voltados, vídeos assim mais infantis, mas voltados ao planetinha, [...] às plantinhas, a água e eles tem um interesse enorme sobre esse tipo de aula, prende a atenção. Então a gente senta, planeja, programa os vídeos, programa passeio em volta da escola, a gente está sempre inserindo essa questão ambiental nessa turminha porque com os pequenininhos é muito bom trabalhar porque eles são muito questionadores. E todo mundo tem um bichinho em casa a gente recebe aluno da zona rural. 50% da minha turma é zona rural, então eles têm um olhar atento para a natureza. Quando eles vão embora de ônibus em volta (a) lagoa que se formou, [...] a gente explica "porquê que se formou agora essa lagoa?", "porquê está chovendo?", "porquê tem menos chuva?", a gente vai explicando que há muito tempo essa lagoa não enchia mais, e agora ela está cheia, [...] eles falam os bichinhos que os pais deles criam, o fogo que os pais colocam na roça para poder plantar. Em seguida a gente explica para eles que empobrece o solo, que é um processo complicado para a natureza, mesmo que vá plantar o feijão, o arroz, o milho, seja lá o que for, mas está degradando a natureza e assim a gente vai inserindo [...], a turma que a gente trabalha é muito zona rural, os da sede também, só que os da zona rural eles têm mais aquele olhar assim voltado para a natureza. (Buganvília, professora da Escola Paramirim)

De forma espontânea somente em relação às datas comemorativas, o dia da água, ah é o dia da água! Vamos trabalhar aqui a água; ah é o dia da ecologia! Vamos trabalhar, 5 de junho. Eles fazem isso, mas aí a gente vê que a gente não pode trabalhar com um currículo turista, se tornaria trabalhar educação ambiental turista, só nessas datas. Se deixarem eles fazem dessa forma, mas estimulando, trazendo propostas eles fazem, olha vamos trabalhar está precisando [...] os meninos estão jogando muito lixo aqui, estão comendo e jogando lixo fora do cesto, estão riscando as paredes, estão gastando muita água, vamos fazer um projeto de educação ambiental? Pensando dessa maneira, eles fazem, mas a gente precisa estar puxando eles porque se deixar só vai ser somente datas comemorativas. (Gardênia, Coordenadora Pedagógica da Escola Paramirim)

Com a educação infantil, eu tinha uns alunos também de cinco anos que estavam começando a aprender a ler, o processo de leitura. Então, de tudo que a gente recolhia lá, na sala, eu costumava perguntar para eles, fazia uma roda de conversa "O que mais a gente achou lá fora?", a gente estava coletando, tinha muito lixo na comunidade? o que mais tinha? Aí eles falavam, era plástico, era garrafa [...]. Nisso eu já ia ensinar a eles a escrita dessas palavras. "Achamos o que tinha mais? – Garrafa! -, Quantas garrafas a gente achou? Como é que se escreve garrafa? E aí o desenho dessa garrafa, a substância dessa garrafa, [...] o tempo que ela leva para se decompor?". Então, tudo isso eu costumava trabalhar, depois que a gente fazia o trabalho de campo com eles. (Violeta, Professora de Português da Escola Municipal Francisco das Águas)

Nesses trechos, as professoras e coordenadoras pedagógicas expõem algumas atividades desenvolvidas explorando os conteúdos de EA de acordo com a idade e o nível de instrução dos discentes, mas também se pode observar que as experiências relatadas mesclam-se a tradições e inovações. Uma tradição no currículo é o trabalho com as datas comemorativas, prática corrente nos anos iniciais tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental, como dia da água, dia da árvore, semana da primavera, dia mundial do Meio Ambiente, enfim, são temáticas que, muitas vezes, são exploradas nos projetos escolares das mais diversificadas formas. Uns trabalham em um dia pontual, outros desenvolvem uma série de atividades durante um determinado período tendo a culminância no dia comemorativo. A coordenadora enfatiza que, mediante estímulos, se abrem a novas abordagens em EA, problematizando situações cotidianas.

Já a professora Buganvília aproveita os fenômenos da natureza para envolver os alunos e o espírito questionador das crianças. O modo como ela exalta a importância de atender às expectativas do comportamento curioso, inerente à criança, revela uma percepção, que movida pela experiência, diversifica os espaços e recursos disponíveis para proporcionar uma aprendizagem no contexto. A professora Violeta trata do tema transversalidade. Ela aplica os conhecimentos da língua portuguesa, utilizando-se de uma aula de campo, ou aula passeio, para explorar os resíduos encontrados no entorno da escola e ensinar a grafia das palavras, as formas dos objetos. Nesse jogo, tenta articular a questão ambiental, gramatical, matemática, mostrando que o espaço extraescolar pode ser também um espaço de aprendizagens.

4.5 O espaço físico como elemento curricular

Pensar o espaço físico da escola como elemento curricular é também pensar esse espaço como ambiente pedagógico. Ao pensar em como esse espaço pode contribuir para educar ambientalmente, logo se reporta a um espaço arborizado, interna e externamente, ambientado para oferecer experiências de aprendizagem ao ar livre, com quadra esportiva, amplas e arejadas salas de aulas e com boa acústica, com mobiliário ergonômico adequado, banheiros inclusivos, oferta de água potável e energia com tecnologia para o uso ecológico dos recursos, rampas de acessibilidade para deficientes físicos, refeitório, biblioteca com vasta bibliografia, áreas de recreação segura e confortável entre outras características. Tudo isso parece utópico na realidade diversa do Brasil que temos. Mas não exclui considerar o valor dessas materialidades que podem enriquecer o ambiente escolar pela oferta de recursos. Esse estudo apresenta um olhar para esse elemento como possibilitador de aprendizagens, em

especial para a prática da Educação Ambiental, considerando a integração espaço físico, gestão e currículo.

O programa Escolas Sustentáveis insere em suas finalidades contribuir para a transição das escolas para espaços educadores sustentáveis. Ao discorrer sobre o que interfere no sucesso ou insucesso das políticas, S. Ball tece uma crítica sobre a idealização que os fomentadores de política conferem às escolas desconsiderando as suas realidades em seus diversos contextos e recursos disponíveis. O contexto, para ele, é um fator mediador para a atuação de políticas, levando em conta os aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais. Além disso, aponta em caráter específico, os contextos materiais: os edifícios e a infraestrutura, cujos limites podem impactar o funcionamento das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em meados do século XIX, as exigências para o espaço escola eram baseadas inicialmente nos princípios do higienismo e sendo acrescido posteriormente no conforto e tecnologia. Todos esses elementos podem ser vistos como elementos do currículo que correspondem a “padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.45).

A gestão, espaço físico (infraestrutura) e currículo em interação formam um tripé que repercute positivamente no projeto político pedagógico de uma escola, visto que são elementos que precisam estar conectados. São dimensões interdependentes e que, quando percebidas como tal, as possibilidades de experiências se ampliam.

O espaço físico da escola e sua estrutura é um dos elementos contemplados no Programa Escolas Sustentáveis, tendo como prioritários condições ambientais ótimas, como adequação dos espaços físicos com salas de aula amplas, com ótima ventilação, mobiliário escolar suficientes para atender a todos os discentes, acessibilidade e mobilidade para os alunos deficientes, conforto térmico e acústico, ter assegurado a oferta de luz, água, estruturação de áreas verdes, área de recreação e atividades esportivas, bem como o uso racional dos recursos disponíveis, destinação dos resíduos sólidos conforme os padrões sanitários. Sobre essas questões os interlocutores da pesquisa também opinaram:

Então, essa tríade aí, elas precisam estar bem estabelecidas, equilibradas, bem estruturadas e os papéis bem definidos para que o programa se desenvolva a contento. Então, eu considero de suma importância essa articulação dessas três dimensões. [...] se a gente tem um espaço, por exemplo, eu quero desenvolver uma horta e toda a escola é cimentada, não tem um espaço de terra, um espaço propício para desenvolver essa horta. Ou se a escola também não tem um espaço [...] de convivência, que também é uma das propostas do Escolas Sustentáveis, arborizar a escola pra que tivesse um espaço mais aconchegante ou mais fresco, com a

temperatura mais agradável. Então, se essa escola não está estruturada ou, por exemplo, eu quero desenvolver a horta e a escola não tinha água, o que surgiu a partir disso para desenvolver o programa Escolas Sustentáveis? O que a gente vai observar é que todos esses programas surgiram mediante aquela onda de vários programas na década de 90, começou um pouco no governo de FHC e depois se consolidou de fato no primeiro governo de Lula, do primeiro para o segundo mandato. Que foi uma onda de 30 programas de PDDE para melhorar as condições estruturais das escolas, muita escola não tinha energia ou não tinha água e foram perfurados poços artesianos. Então surgiu, também, o PDDE Água na Escola⁴². A escola, mesmo, que eu trabalhava não tinha água, a água era transportada aqui da cidade para uma cisterna. Então, nessa escola veio um recurso de 28 mil reais para perfurar o poço e fazer toda a parte hidráulica, lá não tinha energia, aí comprou um motor para conduzir essa água pra dentro da escola e também para molhar a horta. Então foram outras ações que foram se consolidando a partir do PDDE, se não tinha água e energia, também foi surgindo outros programas pra que a escola se estruturasse fisicamente para desenvolver essas ações, então foi possível ter horta a partir do PDDE água na Escola que perfurou o poço artesiano e assim deu condição da escola desenvolver essa ação de Escolas Sustentáveis, porque se não tivesse água, não ia poder desenvolver horta. Como é que vai fazer horta ou arborização sem água na escola? (Orquídea, Coordenadora Geral do Programa)

Com certeza, precisa desse espaço sempre, porque se nós temos um espaço favorece também o nosso trabalho. Nós temos o espaço, onde foi realizada a horta escolar, temos o espaço onde foi feita a arborização. (Amarilis, Professora da Escola Paramirim)

Nossa em questão de espaço esse ano seria dez com as crianças! Para brincar, para fazer passeio. Na escola para trabalhar, as salas arejadas, sabe? Janelas, estrutura em questão de um lugar aconchegante. [...] Tiraram aquelas janelas de grade, que as vezes deixava a gente assim, até insegura. [...] trocou por aquelas janelas de vidro, entendeu? Pra tudo a escola se transformou. Então os meninos sentiram um ar condicionado na sala. Em questão de infraestrutura, espaço, lá não tem o que queixar não. As salas, o que às vezes deixa assim intrigante é aluno demais porque aumentou. Ficou umas salas com quase quarenta alunos, e isso ficou puxado. Por mais que as salas tenham espaço, tem cadeira para todo mundo, sabe? E aí o ar se torna até um pouco quente, o frio vai, a temperatura do ser humano vai aumentando e quando chega meio dia, onze e meia, tá quente. Mas pela manhã, um climinha gostoso ainda, até a hora do intervalo - que nós temos um intervalo - é gostoso mas depois esquenta, mas tudo bem!(Hortência, Professora da Escola Paramirim)

É muito importante com certeza o ambiente escolar, a parte estrutural da escola. Na antiga Escola Correntina a gente não tinha espaço. Então não tinha nem uma área até para você desenvolver uma horta. Eu acredito que isso também não deu prosseguimento por conta da área que nós não tínhamos aí nessa nova escola a gente já tem uma área boa para fazer esse desenvolvimento dessa horta na escola sustentável, arborização, então com certeza hoje o espaço é bem viável (Acácia, Professora da Escola Correntina).

⁴² PDDE Água na Escola: Programa de Governo que destina recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares que tenham declarado no Censo a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária. Resolução PDDE Água FNDE nº 32 de 13 de agosto de 2012, (BRASIL, 2012). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18777-pdde-agua>, Acesso em 09/09/21.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Bom Jesus da Lapa (2018), com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a prefeitura do município vem realizando melhorias e adequações da estrutura e do espaço físico das escolas, visando atender às necessidades dos educandos, com reformas, ampliações e construção de novos prédios escolares, para garantir as melhores condições possíveis para o público estudantil.

O espaço físico da escola e sua infraestrutura influenciam no processo de ensino, pois podem limitar o desenvolvimento de atividades pedagógicas, elemento nem sempre visto como curricular. Mas dependências adequadas para atender à diversidade de práticas e ambientes de aprendizagem, como áreas de recreação, esportivas para as aprendizagens ao ar livre e a própria sala de aula, tem muita relevância. E, assim, “os prédios escolares, em suas diferentes formas e infraestruturas, juntam-se aos agentes humanos para fazer a ‘política’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.54) ou as políticas. Do ponto de vista ambiental, muitas são as possibilidades de tornar o espaço escolar mais convidativo para formar “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2012). É uma área arborizada, é um espaço de vivências ao ar livre para brincar, para interagir com a natureza, para aprendizagens contextualizadas, a exemplo do espaço horta, um dos itens autorizados no Programa Escolas Sustentáveis. Mas, além desses aspectos, o espaço físico é também onde docentes e discentes criam vínculos emocionais entre si e com o ambiente escolar, afetos que ficam marcados nas memórias e são carregados consigo ao longo da vida.

A horta é um sistema vivo, onde ocorrem múltiplas interações, ser vivo/ambiente, ser vivo/ser vivo. Nela há uma diversidade de possibilidades pedagógicas. Desde a experiência de sentir a natureza, a textura do solo, observar os organismos que vivem no solo, suas interações com fatores do meio que interferem na sobrevivência destes e das plantas, os fatores abióticos (luz, temperatura, disponibilidade de água), explorando múltiplos conhecimentos. É um espaço interdisciplinar, já que a horta é um recurso pedagógico onde professores/as podem ensinar ciências, geografia, matemática, português, entre outras áreas. É também um espaço transdisciplinar, já que a experiência sistêmica do contato com a horta permite estímulos cognitivos e sensoriais que contribuem para seu equilíbrio mental e físico. Na horta, as experiências de aprendizagem transcendem as fronteiras das disciplinas, permitindo ao aluno a percepção do todo para as partes de forma contextualizada e dinâmica. O relato de Buganvília na experiência em sua escola nos mostra como era utilizado o espaço da horta. Segundo ela, embora a horta não tenha “*vingado*” muito tempo na escola, os momentos de

vivências dos alunos nesse espaço eram uma “novidade”. Além de levar as crianças para molhar a horta, esse era um momento de aprendizagens.

Sim, no início, quando estava dando tudo certo com a horta, que era aquela novidade "a horta está lá, está sendo plantada", a gente tinha, como eu te falei, esse cronograma. Observavam quais são as plantinhas que estavam sendo cultivadas, [...] o quê que as merendeiras colocavam na merenda, quando chegava a sopinha, as coisas a gente explicava para a criança "olha que legal, isso aqui já veio da horta, olha esse tomate aqui veio da horta", o quê que foi cultivado ali, aí trabalhamos o solo [...], fomos trabalhar dando exemplo da nossa horta "vamos cuidar da horta, vamos molhar a horta tal dia", então a princípio quando a horta estava dando super certo, a gente fazia esse tipo de trabalho, mostrava o tipo de alimento que eles estavam consumindo, quando trabalhava as frutas, os vegetais, as vitaminas que eles estavam ingerindo [...]. Aí sim, a gente trabalhou pelo menos cerca de vou botar aí uns três meses os conteúdos na hortinha, os conteúdos de ciências e de geografia na hortinha escolar (Buganvília, Professora da Escola Paramirim).

Os alimentos nela cultivados podem gerar debates com os alunos de origem urbana, que, muitas vezes, não têm noção do ciclo de vida dos alimentos que chegam à sua mesa e os de origem do campo, a valorização da produção campesina para a sobrevivência das populações urbanas, como foram cultivados seus nutrientes, a importância de não desperdiçar os alimentos, trazer reflexões sobre as desigualdades sociais, que, por isso, nem todo mundo tem à mesa alimentos saudáveis e abundantes, muitas pessoas pegam nos lixões restos de alimentos para uma única refeição por dia. A partir daí, trazer discussões de ordem política, social, cultural e ambiental.

Talvez esse seja um exemplo, o que permite, nessa interação, problematizar os conhecimentos disciplinares em ciência que estão no solo, nas necessidades das plantas, nas relações entre os humanos e não humanos, podendo o discente ser estimulado no prazer com o vivido, aprender a partir de um “currículo narrativo” (GOODSON, 2019) e não apenas falado ou visualizado em vídeos, livros, revistas que também são recursos valiosos, mas que não substituem as atividades que exploram todos os nossos sentidos.

As escolas convivem com diversos projetos e programas, sejam de governo, de outras origens e até da própria escola. Interação com diversas políticas simultaneamente sejam geradas no micro e/ou no macro contexto, dado que explica a não linearidade das políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Um exemplo foi dado pela coordenadora Orquídea, quando cita em sua entrevista que o programa Escolas Sustentáveis só foi à frente na escola onde trabalhava antes de assumir a coordenação porque outros programas circulavam pela escola na época como o

PDDE - Água na Escola, sem o qual não seria possível manter a horta, pois a água disponível só sanava as necessidades básicas da escola. Nesse caso, a ação de abrir o poço artesiano serviu não apenas para a horta, mas para todas as outras necessidades da escola. Por ser uma região onde a escassez de água predomina, qualquer atividade que dependa de alterações na infraestrutura, como a instalação de reservatórios e canalização para a oferta de água, tem que ser bem avaliada.

Mas o contrário também pode ocorrer. A professora Helicônia, por exemplo, relata sobre as instituições parceiras que apresentam propostas de projetos ao longo do ano e que ela fica em situação difícil, uma vez que a escola tem o seu planejamento e, portanto, suas políticas. É quando políticas externas podem atrapalhar o andamento das internas ou vice-versa:

A gente traz algumas formações [...], dizer que eles dão um direcionamento, eles trazem muitas formações. Geralmente Orquídea ficava com a questão ambiental, então sempre que vinha alguma proposta do MEC, vinha alguma proposta de projetos externos, ela vem e traz para a escola/ sempre leva sugestões, envia por e-mail, (e) sempre que possível promove formações. E aí levanta projetos que a gente, aos poucos, vai inserindo no currículo mesmo da escola, no planejamento, e a gente vai colocando em prática como dá. Porque você sabe que a gente já tem o nosso programa né? Nosso planejamento, aí vem e despeja mais um monte de coisa, vem outros projetos externos/ vem mais, fora os amigos, os parceiros da escola que sempre procura a escola. A minha escola mesmo, é muito visitada. O Instituto Federal Baiano- IFbaiano é o tempo todo trazendo projeto/ são programas que a gente não quer dispensar, porque são importantes e a gente se sente privilegiado quando esses órgãos externos como a Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB, o Sistema Autônomo de Água e Esgoto-SAAE, outras esferas vem nos procurar. E aí eu fico "não, não posso dizer não porque isso é importante, isso daí é somar o conhecimento dos nossos alunos", e aí eu vou apertando daqui, vou convencendo professor a levar na sala de aula, tirar um tempinho para aquilo ali, e a gente vai conseguindo. Mas é difícil, e aí acaba que não tem aquele tempo mesmo para se dedicar (Helicônia, Diretora da Escola Correntina).

Na escola, circula uma diversidade de políticas internas e externas. Como produtora de políticas, a exemplo do próprio Projeto Político Pedagógico, onde se organiza como a escola deve funcionar, nos aspectos administrativos, pedagógicos, éticos e estéticos, elas estabelecem micropolíticas, desde as normas de funcionamento da escola, projetos propostos pelos professores juntamente com a coordenação pedagógica e diretora, a organização do currículo escolar. As políticas externas, mesmo quando chegam para beneficiar a escola, podem se constituir em um conflito.

Uma correlação de forças é verificada entre os poderes exercidos por grupos profissionais internos (comunidades disciplinares e epistêmicas) e externos (instituições, organizações, que oscilam significativamente: o que interfere nas forças da mudança e,

consequentemente, na interpretação dos efeitos das teorias de mudança (GOODSON, 2019). O Programa ES é um exemplo de política que adentrou às escolas e sofreu essas interferências. Outros relatos exemplificam essa relação entre políticas externas e os entraves entre as políticas internas e externas à escola:

[...] quando eu assumi a responsabilidade da educação ambiental, já tinha uma coordenação de um programa, um programa chamado Despertar que é do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural)⁴³, é um programa privado, então a prefeitura atendia 5 escolas, [...], não tinha a coordenadora da educação ambiental, mas tinha uma coordenadora para o programa, esse programa que é do Senar. Então, atendia 5 escolas somente do campo[...]. Quando foi em 2016 aumentou esse número de escolas de atendimento com esse programa, embora eu não concordasse muito porque é um programa vinculado à bancada ruralista e é um programa que não representa, para mim, a educação ambiental crítica [...] (Orquídea, Coordenadora geral do programa).

Outro programa que Orquídea relata é o ⁴⁴Projeto de Educação Ambiental (PEA), Campo Limpo, destinado apenas às escolas do campo, que já chegou a 80 unidades, mas hoje só conta com 30 escolas. Segundo ela,

E também, a gente aderiu a um programa PEA que é do Campo Limpo, como aqui no município a gente tinha muitas escolas do campo, a maioria das escolas é no campo. Hoje diminuiu para 30 escolas mais ou menos, mas no período era umas 80 e poucas escolas. [...] Esse programa Campo Limpo, ele oferece um material didático, a gente faz a inscrição de todas as escolas do campo de 4º e 5º ano e eles fornecem o material didático em forma de compensação porque eles estimulam o uso de agrotóxicos. Então eles recolhem as embalagens de agrotóxicos de toda a região de Bom Jesus da Lapa, que é o ⁴⁵INPEVE, e orienta a forma de descarte. Então é feito uma formação com esse material, é disponibilizado pra todas as escolas. É feito um concurso de desenho e redação com temas voltados pra educação ambiental: reciclagem, responsabilidade compartilhada do lixo. Então é sempre voltada para o resíduo sólido, essa formação. A gente faz, também, um evento como culminância. O evento é 18 de agosto, Campo Limpo, reúne as escolas do campo, a região do campo, geralmente é no Projeto Formoso lá, onde a incidência é maior de uso de agrotóxicos porque é projeto de irrigação. Lá nós conseguimos reunir seis escolas e fazemos uma aula pública com esses alunos em forma de gincana, faz um lanche bem sustentável com eles onde a gente consegue recolher o resíduo para estimular a questão da compostagem. E a gente leva

⁴³ Despertar, Programa do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural-SENAR-AR/BA, implantado em abril de 2005, em parceria entre os Sindicatos dos Produtores Rurais e Prefeituras Municipais. Disponível em <http://www.sistemafaeb.org.br/senar/programa-despertar/>. Acesso em 22/10/21.

⁴⁴ Projeto de Educação Ambiental Campo Limpo (PEA), criado em 2010 com o intuito de apoiar instituições de ensino na complementação de conteúdos curriculares relacionados ao meio ambiente, com ênfase na noção de responsabilidade compartilhada, de acordo com as orientações da Lei Federal nº 12.305 da Política Nacional de Resíduos Sólidos. Disponível em: <https://inpevcampolimpo.org.br/o-que-e-o-pea>. Acesso em: 23/10/21.

⁴⁵ O Instituto Nacional de Processamento de Embalagens Vazias (INPEV) é uma entidade sem fins lucrativos criada por fabricantes de defensivos agrícolas com o objetivo de promover a correta destinação das embalagens vazias de seus produtos. Está sediado em São Paulo e integra o Sistema Campo Limpo, no qual atua como núcleo de inteligência e é responsável pela operacionalização da logística reversa das embalagens em todo o país. O PEA faz parte dos projetos do INPEV. Disponível em: <https://www.inpev.org.br/index>. Acesso em: 23/10/21.

palestrante, também, para falar sobre a questão da importância de descartar de forma correta esse resíduo. (Orquídea, Coordenadora do Programa)

Os programas “Despertar” e “Campo Limpo”, descritos por Orquídea, refletem proposições que entram em contradição com finalidades educacionais da EA, principalmente se considerarmos a perspectiva crítica. A ocorrência simultânea de varias políticas nas escolas, ainda que com importância e alcances diferenciados, é uma evidência apontada por Ball, Maguire e Braun (2016), que confirma sua teoria de que a atuação das políticas é dinâmica e não linear. Essas políticas, também externas, em um dado momento conviveram simultaneamente com o Programa Escolas Sustentáveis. Todos esses programas propagam os mesmos discursos da sustentabilidade, consumo consciente, conscientização, desenvolvimento sustentável, ainda que com interesses diferentes.

Mas é importante analisar as correlações de forças implicadas nestas parcerias e seus mecanismos de poder (FOUCAULT, 1999). Observa-se, nas parcerias público privadas, um dos produtos dos acordos de políticas gestadas no contexto de influência e que vai se disseminando nas redes de poder. A parceria entre entidades (empresas) e a Secretaria de Educação do Município contribui para que as intenções da política se cumpram por meio dos cursos de formação, materiais didáticos com temáticas ambientais. Assim, as empresas fazem o seu *marketing* de empresa “verde”, cumprem as exigências legais, como medida compensatória aos impactos da indústria de agrotóxicos sobre o meio ambiente e os discursos da sustentabilidade, reciclagem, responsabilidade social e compartilhada, entre outros; vão se propagando ao público consumidor, nas orientações de descarte adequado das embalagens de agrotóxicos, com a intenção de “limpar o campo” dos resíduos tóxicos, mas que não livra o meio ambiente dos passivos ambientais que os defensivos químicos deixam.

Ao se referir ao projeto Despertar promovido pelo SENAR, a coordenadora admite que as proposições do programa não se identificam com uma EA crítica. Essa inquietação sinaliza um resultado da interpretação dessa política que chega à escola. Pode ser um começo para que, na prática, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), ocorram ressignificações por meio dos discursos que emanam do contexto da prática, fomentando novas políticas, desta vez originadas no microcontexto, a partir da consciência crítica dessa coordenadora, já que ela é adepta da Educação Ambiental crítica.

Não se pode, no entanto, criticar a escola que recebe essas políticas, pois sob o selo da sustentabilidade, essas empresas são respaldadas pela mensagem de responsabilidade social comprometidas com o meio ambiente. A escola, então, para quem idealiza essas políticas externas, não tem um fim social e ambiental, mas econômico. Cabe à escola interpretar essas

políticas de forma crítica, já que “o poder e o saber estão diretamente implicados e que não há relação de poder sem uma constituição correlata de um campo do saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo de relações de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 31). Desta forma, a escola, ao receber essas políticas, poderá usar o seu saber para exercer o poder de ressignificar as intenções dessas por meio da prática docente, ou simplesmente não aceitá-las nas escolas, rompendo com a rede de poder.

O termo sustentabilidade é problematizado como um dispositivo por Sampaio e Guimarães (2012), a partir de um estudo utilizando produções midiáticas (textos de jornais, capas de revistas, entre outros), com foco no apelo publicitário do marketing “verde” do meio empresarial. Estes autores observaram a rede de poder que produz as linhas de composição deste dispositivo, em torno do qual, segundo os autores, parece haver discursos em disputa. Discursos que, com seus efeitos “pedagógicos”, produzem os consumidores ditos sujeitos conscientes, que buscam consumir os produtos de empresas “ecologicamente corretas”. Estes autores observaram ainda que determinados dispositivos tendem a coexistir em um dado momento histórico, cujos efeitos produzem sujeitos que são modulados por seus discursos (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012). À Educação Ambiental, se impõe o desafio de focar e problematizar por meio de suas estratégias pedagógicas, o dispositivo da sustentabilidade, articulando “[...] dispositivos outros, através dos quais, se possam proliferar práticas não mercantis no cotidiano de nossas vidas [...]” (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012, p. 397).

Na educação formal, seria esse um modo de dialogar com as prescrições (GOODSON, 2018)? Considerando que sustentabilidade é um conceito que está fortemente disseminado nas redes de poder, como se pode ver nos programas que circulam nas escolas, pode ser um caminho. Logo, ao acionar outros dispositivos, a escola estaria, conforme apontam Ball, Maguire e Braun (2016), recriando e recontextualizando essas políticas, e produzindo novos textos e discursos nos contextos escolares e, portanto, atuando-as e não apenas implementando-as.

4.6 O Programa Escolas Sustentáveis no contexto da prática e os processos de Ambientalização Curricular

Nas minhas experiências e vivências dos contextos educativos, sempre observei situações que me chamavam a atenção pelo envolvimento da gestão, espaço físico e currículo. Quando me deparei com o Programa Escolas Sustentáveis, logo pensei em investigar as escolas contempladas, pois vi uma oportunidade de verificar os processos de Ambientalização

Curricular destas. Fiz a opção de me distanciar do universo a ser estudado, já que, na escola da educação básica, eu faço parte do contexto escolar como professora. Escolhi as escolas do Município de Bom Jesus da Lapa, por ser o município onde também sou professora só que do Ensino Superior, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB. E é nessa posição que analiso o referido programa, intencionando identificar sua participação nos processos de Ambientalização Curricular dessas escolas.

De início, percebi que o Programa Escolas Sustentáveis de algum modo foi recebido nas escolas. Tentei explorar a percepção das entrevistadas, com a seguinte pergunta: O Programa Escolas Sustentáveis propunha ações visando a transição das escolas do município para um espaço educador sustentável. Como você o avalia? A coordenadora geral do programa no período de 2015 a 2018 se manifestou:

Um programa fundante para desenvolver a Educação Ambiental. Primeiro, porque ele tem uma proposta [...] pautada em três critérios: do currículo, da estrutura e da gestão. Então é um programa que tem esse tripé, ele sempre foi pensado não só na questão de desenvolver as ações, mas ele se preocupou em dar o suporte material e financeiro, pedagógico e [...] envolvendo a gestão. Eu considero um programa bem completo, bem estruturado, bem pensado, bem articulado, além dele contar com teóricos que dão um arcabouço legal bem interessante para tratar a educação ambiental de forma crítica. Não só essa questão da educação ambiental romantizada pensando muito na questão da paisagem, só na questão decorativa, que às vezes o educador, a gestão tem muito essa visão do, vamos dizer assim, da pedagogia do enfeite, da decoração de: “Ah vai plantar uma árvore para que fique um espaço bonito, bem decorado”; não só pensando em outros benefícios humanos, pensando na questão de ecossistemas mesmo. Então, é um programa que pensa muito na questão humana, em outros aspectos da dimensão cultural, na dimensão da segurança alimentar. É um programa, também, que pensou nos aspectos [...] culturais do local, a partir do momento que ele abriu o espaço para que a escola diagnosticasse sua demanda e montasse [...] o seu plano de trabalho voltado para a realidade local. Não foi um programa que veio pronto, mandou um pacote pronto para as escolas. Então, as escolas que fizeram um diagnóstico junto à comunidade, construíram a Com Vida (Comissão de qualidade de vida nas escolas) com representação de pais, de professores, de alunos e membros da comunidade faziam parte da Com Vida [...]. Então, foi um processo bem democrático e muito interessante para as escolas nesse período. (Orquídea, Coordenadora do Programa Escolas Sustentáveis).

Para a professora Orquídea, o programa Escolas Sustentáveis motivou a inserção da EA nas escolas em vários aspectos: pedagógico, orçamentário, centrado na EA crítica. Abrange outra visão de EA, estimulando o olhar para as dimensões culturais e ambientais do processo. Ressalta a autonomia dada à escola na elaboração do plano de ação, com base nas necessidades locais da escola e da sua comunidade, onde todos tiveram a oportunidade de pensar as ações coletivamente, a partir da formação da comissão organizada com o coletivo

escolar: direção, professores, alunos, pais, o pessoal administrativo e pessoas da comunidade. Ressalta a importância de o programa destinar verba para o custeio das ações e que vários aspectos são considerados: a importância da orientação pedagógica, a sua visão sobre a macrotendência que embasa epistemologicamente o programa, a verba para custeio das ações, contextos materiais (orçamento), autonomia escolar e seu caráter democrático.

Embora a coordenadora visualize, nas proposições do programa, uma das macrotendências da EA crítica (LAYRARGUES, 2012), e o programa Escolas Sustentáveis não aponte vertentes de EA a serem seguidas, apresenta características compatíveis com a macrotendência pragmática. Analisando a partir da Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), a tendência é que a coordenadora faça recriações nos discursos da sua prática, nos cursos de formação ofertados aos professores(as) diretores(as) e coordenadores(as) das escolas contempladas pelo programa, traduzindo, então, sua concepção de uma EA crítica. Isso reforça o que Ball, Maguire e Braun (2016) defendem - que as escolas não implementam as políticas, mas, elas as atuam – e a condição essencial para tal é que a política seja interpretada e traduzida pelo coletivo escolar, inclusive a gestora. É o que veremos no decorrer das análises.

Quanto à verba destinada ao programa, a coordenadora avalia com bons olhos, pois o financiamento, para aquela política específica, possibilita a realização das ações previstas sem ter que usar as verbas existentes para outras necessidades. De fato, essa é uma das questões apontadas por Ball, Maguire e Braun (2016), quando afirmam que, nos contextos materiais, o orçamento é de fundamental importância, pois é o que irá prover tudo que é material na escola: materiais pedagógicos, despesas com pessoal, aparelhos, mobiliário, entre outras necessidades.

A coordenadora considera positivo o plano de ação por promover o envolvimento de toda a comunidade e ser uma ação que reivindica o olhar de todo o coletivo escolar, denotando uma gestão participativa e democrática. A organização de uma comissão composta por um colegiado escolar convida a participação do coletivo escolar, estrutura que já é verificada nas escolas, uma vez que o colegiado escolar se organiza dessa forma. Só que nesse caso, a Comissão Com-Vida foi estruturada exclusivamente para pensar ações de EA de forma contínua na escola.

Mas há outro aspecto das políticas educacionais oriundas do governo. A escola, enquanto agência, organiza, planeja, põe em prática, garantindo, assim, que a política aconteça. O Estado, por sua vez, assume a posição de regulador, que Ball, Maguire e Braun (2016) denominaram de o novo gerenciamento, onde, de forma panóptica (FOUCAULT,

2014), o Estado observa e regula o programa, sem ser visto e sem que para isso tenha que assumir um papel opressor. Utiliza mecanismos de “re-regulação” estratégias como: a comissão Com-Vida, o plano de ação que deve ser submetido digitalmente ao portal PDDE interativo e a prestação de contas ao longo do processo. Isso para o Estado funciona como um meio de acompanhar a atuação política sem ser visto. Mas o que é mais importante os atores da prática não percebem. Podemos perceber isso nas palavras da diretora da Escola Paramirim:

Os objetivos do programa são bons, muito bons. O incentivo também [...] pelo que vi nas planilhas de incentivo financeiro também foi muito bom. Agora você não me pergunte o que foi feito, que eu não sei, eu não achei a única coisa que eu achei aqui do programa, foi à questão de conscientização do professor, tinha um muito forte, precisava ter esse trabalho dentro da escola, que tiveram reuniões, que montaram projeto, porque eu procurei saber deles, mas assim em termos financeiros, o que a gente viu aqui só foi a horta e muito precária. Agora, [...] porque quando eu entrei a outra gestão saiu e depois foi para outro espaço, e [...] não me deu retorno do que foi feito, e eu também não achei nada [...] em relação a isso. Mas que faltou [...], pelo meu modo de ver, [...] eu não vi a [...] fluência do programa dentro da escola não. Não sei se foi por parte de quem inseriu, eu não sei o que foi que aconteceu nesse meio do caminho aí. (Amarílis, Diretora da Escola Paramirim).

A diretora relata uma situação que é recorrente nessa regional: a rotatividade de gestores e professores de uma escola para outra. Os cargos, principalmente de direção escolar, dependem da gestão municipal. Muda-se o prefeito, toda a gestão da escola quase sempre muda. Nessa escola, a diretora que acompanhou a entrada do programa não foi a mesma que estava na gestão em 2019, quando visitei a escola na primeira vez. Essa mesma diretora que conheci já foi transferida para outra escola em 2021. Esse é um dos fatores de descontinuidade da política apontado pelas professoras que estavam na escola quando o programa iniciou.

No entanto, embora afirme não saber o que foi feito com a verba destinada ao programa, nem se o plano foi efetivado, ela afirma que todo o movimento necessário à execução do programa na escola foi realizado: formação da comissão e estruturação do plano. Apesar de não ter encontrado muita coisa, encontrou uma “horta e muito precária”, além do (as) professores (as) mais conscientes da importância da EA na escola. Já na Escola Municipal Francisco das Águas, a percepção de uma das professoras foi a seguinte:

Foi um programa excelente, pelo menos de início, excelente. Primeiro, pelo recurso e também pela mudança de postura que ele causou em toda a comunidade. Na

escola, em toda comunidade do entorno, causou uma grande mudança de postura porque a escola teve que agir, ela não ficou naquela [...] "Ah, vamos fazer uma formação pra a gente tem que desenvolver a lei. Aí tem a formação e tudo, mas na escola você não vê, não se via. E a questão ambiental não, a Escola Sustentável veio o recurso, a escola teve que fazer um projeto [...] um plano de ação do recurso, o que faria com esse recurso e pôr em prática. Embora, em muitas escolas [...] fez-se de conta, mas não é o caso da Lagoa das Piranhas. A escola/ nós fizemos um plano de ação e executou o plano de ação. E na execução inseriu a comunidade, os pais vinham, por exemplo: "Ah, temos que limpar o espaço para fazer a horta", vinham os pais. "precisamos de uma pessoa" procurava na comunidade quem poderia vir dar uma orientação, explicar sobre a semente, sobre isso, sobre aquilo, voluntariamente; vinha, tinha uma pessoa que tinha um pequeno recurso para ressarcir essa pessoa, mas a maior parte das vezes era pais de alunos que vinham voluntariamente fazer uma palestra sobre aquele assunto, no campo mesmo. "Vamos lá pra terra", eles explicavam, pegavam em enxada, a gente fazia e acontecia com os alunos. Então, veio para mudar mesmo, e mudar também o hábito. Porque as comunidades / lá mesmo tinha o Mandala⁴⁶, os pais produzem hortaliças, mas as crianças não comiam, vieram aprender a comer na escola. (Violeta, Professora da Escola Municipal Francisco das Águas).

O depoimento da professora Violeta apresenta uma experiência diferente na escola Municipal Francisco das Águas. Ela acompanhou a entrada do programa na escola. Embora esteja atualmente em outra escola situada em outra comunidade quilombola onde atua como diretora, Violeta expressa entusiasmo quanto à execução do projeto na época que era professora na escola Paramirim. Um relato aquecido da energia de um coletivo envolvido pelas pessoas da comunidade escolar e de seu entorno, dedicados tanto na prestação de serviços para a manutenção da horta, como na orientação e cultivo da horta, numa transmissão de saberes e práticas aos alunos.

Foram muitos os benefícios, conforme conta a professora, tanto nos aspectos utilitários da horta - a exemplo do uso dos alimentos nas refeições das crianças-, quanto pedagógicos - as crianças aprenderam a comer verduras na escola, a partir da merenda escolar preparada com os produtos ali plantados, além de mobilizar a interação escola e comunidade do entorno, uma das intenções do programa. Em um dado momento, a professora ressalta que, na escola da sua comunidade, o programa foi desenvolvido adequadamente, o que não ocorreu em todas as escolas. A horta escolar passou a ser também um meio de contribuir com a comunidade, pois a diretora relata que, por se tratar de uma comunidade carente, muito do que se produzia ali os alunos levam para casa, o que diminuía a carência alimentar das famílias. Violeta lamenta, contudo, o fato de que o sucesso dessa escola não refletiu em outras, pois, segundo

⁴⁶ Projeto Mandala: projeto de horta da comunidade, promovido pelo Governo do Estado, por meio do Programa Bahia Produtiva e executado pela Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional (CAR), empresa pública vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), com financiamento do Banco Mundial. Fonte: <https://www.biosistemico.org.br/clipping/comunidade-quilombola-de-bom-jesus-da-lapa-comercializa-producao-agroecologica>. Acesso em: 30/08/21.

ela, “fizeram de conta”. De acordo com os dados, 27 escolas foram selecionadas, 18 receberam a verba, mas nem todas colocaram a política em prática.

Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas externas, a exemplo do PES, são idealizadas para escolas em contextos iguais e os melhores possíveis. Ocorre que a realidade de cada escola tem seu diferencial em termos de contexto. As escolas estão situadas em regiões diferentes, com características econômicas, sociais e culturais variadas. Apesar do plano de ação ser projetado a partir do diagnóstico da realidade escolar, outras questões ficaram evidentes, como, por exemplo, o atraso na verba destinada ao programa, pelo órgão descentralizador. Ball, Maguire e Braun (2016) entendem que as atuações dependerão de como as políticas se situam nos contextos, se encontram correspondência na cultura da escola ou como a política interfere nessa cultura.

As escolas que “fizeram de conta”, como Violeta afirma, podem ter incorrido em uma “implementação não criativa” ou “performativa”, o que significa que a escola planeja uma ação e realiza outra e no momento de prestar contas ou caso tenha auditoria, “fabrica” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23) resultados, porém sem promover a mudança pedagógica expressa no plano de ação. Mas tem outros fatores a serem considerados: nas regras do programa, as escolas poderiam redirecionar o uso da verba para outras prioridades, desde que fosse comunicado à SEC devidamente. E, dentre as opções de investimento da verba, nem todas eram diretamente para a EA. Havia ações que visavam a melhoria do bem estar dos alunos (as) e professores (as) como a aquisição de ar condicionado para as salas de aula, devido ao clima quente da região. Outra escola construiu um bicicletário - uma ação que além de garantir a segurança para os alunos estacionarem suas bicicletas, os estimularia ao exercício, propiciando saúde para eles e para o meio ambiente, através de um meio de transporte de baixo impacto, uma ação utilitária, mas também de cunho pedagógico.

O que eu percebo é que não houve continuidade. Como diversas políticas públicas, o grande gargalo é a descontinuidade das políticas, porque muda a gestão municipal, muda a gestão escolar, muda, muitas vezes, a equipe pedagógica. E essa é a grande fragilidade de alguns programas. Porque uma equipe que recebeu a formação [...], migrou para outra escola, o que era do campo veio pra sede ou foi para outra escola do campo. E isso afetou de forma considerável porque, por exemplo, se eu estava nessa escola como gestora, aí eu saí dessa escola, deixei o plano, deixei os recursos, mas o gestor que chegou lá não compreendeu e, muitas vezes, por falha da própria gestão municipal e muitas mudanças do secretário escolar, afetou consideravelmente o programa. Porque o novo gestor não compreendeu a proposta, achava que o diretor poderia usar o recurso da forma que desejasse. O/A diretor/a, por sua vez, também não compreendeu o programa e achava que “ah, não, a necessidade agora já é outra”, e também tinha razão de certa forma, três anos depois a necessidade da escola já não era a mesma. E às vezes o recurso, por exemplo, quando o MEC liberou o recurso a muda de árvore era, por exemplo, R\$10,00 (Dez reais). Três anos depois essas mudas ou outros

equipamentos já estavam com outro valor. (Orquídea, Coordenadora do Programa Escolas Sustentáveis)

A Coordenadora do programa, Orquídea, faz uma explanação da realidade das escolas do município das áreas rural e urbana. Em geral, o que prepondera é a descontinuidade das políticas. Segundo ela, a mudança da gestão municipal é um fator de relevância, pois, a mudança de lideranças políticas nas eleições municipais - uma prática corrente -, atinge a toda a rede de ensino municipal. Gestores, professores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as) são remanejados de seus cargos, isto quando não mudam também de escolas.

Outra questão levantada por Orquídea são os recursos orçamentários, que, a depender de como são descentralizados, podem ficar defasados. No caso do PES, houve um descompasso entre o período da adesão das escolas ao programa e a descentralização da verba para a execução da ação. Isso é um fator a se considerar no insucesso da política na escola, pois, dada a importância da gestão, essas trocas podem significar um desalinhamento, na efetivação das ações planejadas.

Um fator que também causa uma instabilidade na permanência de pessoal nas escolas, são os contratos temporários resultantes do Processo Seletivo Simplificado para contratação de pessoal por tempo determinado, em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA e Prestação de Serviços - PST, que limitam o tempo de permanência dos contratados nas escolas, o que vêm sendo normalizado nas práticas administrativas do Estado e municípios. Com isso, o número de profissionais concursados tem sofrido redução considerável, o que aumenta ainda mais a rotatividade de professores nas escolas, principalmente nas escolas da zona rural. Isso compromete a dinâmica dos processos de ensino, os projetos escolares, bem como a continuidade das políticas curriculares, sejam elas oriundas da escola ou propostas pelo Estado ou outras vias.

Nessa ciranda de rotatividade, novos professores, novos diretores e coordenadores pedagógicos, às vezes, até têm conhecimento da política, visto que alguns tiveram a oportunidade de conhecê-la em escolas nas quais trabalharam anteriormente. Entretanto, a depender do plano de trabalho definido por cada escola, os propósitos podem ser diferentes, o que dificulta o engajamento de quem chega. Isso também é visto por Ball, Maguire e Braun (2016), como um prejuízo, pois, em se tratando dos processos de interpretação e tradução, cruciais ao sucesso das políticas, se a equipe escolar tem uma rotatividade de professores e mais rotineiramente, de gestor (a), irá depender do perfil de quem assume a gestão. Ainda assim, se não há uma estabilidade do corpo docente na escola, que pode ter se apropriado da

relevância da política, ela pode não se sentir motivada a manter acesa a chama dos seus propósitos. Mas o contrário também pode ocorrer, já que,

As atuações são coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido de trabalho em equipe, apesar de que está lá, mas também na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis, dentro das redes e das cadeias. [...] A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.15)

Os autores referem-se, portanto, aos processos que envolvem a atuação da política na escola: interpretação, tradução, produção de intertextualidades que carregam em seus fragmentos de textos, de cada contexto por onde passa (influência, produção de textos e da prática), passando por recriações, produzidas nos discursos propagados que se legitimam em novas políticas, resultado das mudanças sofridas “de fora para dentro e de dentro para fora”, o que caracteriza esse “tornar-se” como recontextualizado e híbrido como uma colcha de retalhos confeccionada a várias mãos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei, neste trabalho, compreender como a Ambientalização Curricular veio se constituindo em escolas de Ensino Fundamental de Bom Jesus da Lapa-Bahia, a partir do Programa Escolas Sustentáveis. Esse programa teve em sua intencionalidade inserir a Educação Ambiental no currículo escolar, fornecendo recursos federais para a estruturação de um espaço educador sustentável, envolvendo as dimensões currículo, gestão, espaço físico. Numa leitura inicial da proposta do programa, encontrei aproximações com as proposições de Ambientalização Curricular, conceito que vem se difundindo nas universidades brasileiras, a partir da formação da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior-ACES, em meados de 2002.

Isso me levou a procurar compreender as relações entre os campos do Currículo, Políticas Educacionais e Educação Ambiental, integrando abordagens para a construção do meu objeto de pesquisa. Assim, para ampliar os conhecimentos acerca da noção de currículo como construção social, me baseei nas teorizações de Ivor Goodson, que me auxiliaram a compreender as interpelações entre o currículo prescrito (pré-ativo) e o currículo na prática (ativo). Para embasar o campo das Políticas Educacionais, investi nos estudos de Stephen J. Ball e seus colaboradores, bem como autores (as) brasileiros (as) que têm produzido trabalhos sobre as teorias do Ciclo de Política e da Teoria da Atuação.

S. Ball, compartilhando com M. Foucault a noção de que o poder é exercido de múltiplos centros, caracteriza o Ciclo de Políticas como não hierarquizado, contínuo e não linear. Essas teorizações compreendem a produção das políticas em três contextos: o de influência, o de produção de texto e o da prática, admitindo que esses contextos são atravessados por relações de disputa e poder (BALL; BOWE; GOLD, 1992). Estes autores propõem ainda a Teoria da Atuação, segundo a qual as escolas não implementam simplesmente as políticas, elas as atuam, ou seja, colocam-nas em prática por meio dos seus professores, diretores, coordenadores pedagógicos e demais integrantes dos contextos escolares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Neste processo, as políticas passam por mudanças resultantes de interpretações e traduções, denominadas de recontextualizações (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Portanto, os documentos das políticas carregam fragmentos de textos de todos esses contextos, híbridos discursivos, o que faz com que a política vá se transformando. Estas hibridizações ocorrem mais fortemente no contexto da prática que gera novos discursos e novas políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Isto se dá, porque os atores da prática

carregam consigo experiências, concepções de vida, educação, ideologias e convicções que vão somando-se às da política que chega, mas nem sempre se desvencilhando das já existentes.

Desse modo, foi a partir desses estudos que pude organizar a base teórico-metodológica para investigar as ressignificações na política do Programa Escolas Sustentáveis. Em meio a tais ressignificações, fui buscando elucidar os modos como essa política pública contribuiu para a construção de processos de Ambientalização Curricular nas escolas. Para isso, fui considerando um conjunto de dimensões aí implicadas, tais como currículo, gestão e espaço físico.

Além disso, realizei levantamentos bibliográficos em dois momentos. Um em 2018 (Quadro 1), no qual explorei teses e dissertações voltadas a temática de Ambientalização Curricular no Ensino Fundamental. Neste levantamento, encontrei trabalhos relacionados ao Programa Escolas Sustentáveis, mas não associados ao termo Ambientalização Curricular, embora apresentassem aproximações teóricas e práticas com o tema. No entanto, foram encontradas, em maior número, publicações explorando o conceito no Ensino Superior. Tais trabalhos, mesmo não sendo relacionados ao Ensino Fundamental, foram importantes para a elucidação dos significados atribuídos ao conceito de Ambientalização Curricular.

Nesse primeiro levantamento, pude destacar dois aspectos na análise: como o conceito de ambientalização curricular era proposto nos objetivos e problemas de pesquisa em trabalhos relacionados ao Ensino Fundamental; e os olhares teóricos sobre o currículo em processos de ambientalização curricular desse nível de ensino. Relacionado ao primeiro aspecto, pude perceber que o termo Ambientalização Curricular não aparece nos problemas e objetivos das pesquisas no Ensino Fundamental.

Contudo, aproximações com suas proposições podem ser encontradas em pesquisas relacionadas ao Programa Escolas Sustentáveis, predominantemente direcionadas a elementos como o currículo e o espaço físico. Posso ainda destacar que o papel da gestão no processo de Ambientalização Curricular não se apresentava entre os principais interesses desses estudos. O Programa Escolas Sustentáveis, enquanto política pública, foi outro aspecto que surgiu entre os problemas e objetivos das pesquisas analisadas. Mas nenhum desses trabalhos trouxe, como objetivo ou problema de pesquisa, a análise de materiais didáticos produzidos ou adquiridos por meio do programa.

Além disso, procurei compreender os olhares teóricos com que esses trabalhos tratavam a ambientalização curricular relacionada ao Ensino Fundamental. S. J. Ball ressalta a importância de se entender o posicionamento teórico-epistemológico, uma vez que isso pode

influenciar a forma como irá interpretar os sujeitos da pesquisa e as políticas (AVELAR, 2016). Entre os trabalhos que analisei, apenas um não incluía, em suas pesquisas, teóricos do campo do currículo. E a maior parte dos autores buscou apoio em teóricos do campo da Educação Ambiental, Currículo e Políticas Educacionais.

No segundo levantamento, realizado em 2019 (Quadro 2), analisei as visões conceituais dos pesquisadores no ensino superior sobre a temática Ambientalização Curricular. Pude, assim, verificar que a maioria dos trabalhos utiliza como base, para as suas análises, as dez características do currículo ambientalizado proposto pela rede ACES, cujos fundamentos podem ser fortemente filiados à macrotendência pragmática. Em outras palavras, a maioria dessas produções concebe a Ambientalização Curricular como a inserção da Educação Ambiental relacionada à abordagem da sustentabilidade. Para Layrargues e Lima (2014), essa é uma característica de tendência pragmática que ainda é hegemônica nas práticas curriculares em Educação Ambiental no país.

Esses achados me trouxeram grande inquietação, já que estavam na contramão dos debates teóricos que vinha travando no interior do grupo de pesquisa “Currículos escolares, ensino de Ciências e materiais didáticos” do qual faço parte e, a partir do qual, pude começar a olhar teoricamente para o currículo e, conseqüentemente, para a Educação Ambiental, livre de prescrições. Em outras palavras, eu pude dessa maneira entender, a partir dos estudos do campo do currículo, que tanto a Ambientalização Curricular como a Educação Ambiental não podem ser compreendidas como conceituações fechadas e verdadeiras, mas sim como espaços teóricos e práticos constituídos em meio a conflitos e disputas.

A leitura dos trabalhos desses levantamentos contribuiu fortemente para que eu pudesse compreender determinadas relações estabelecidas teórica e metodologicamente a respeito da Ambientalização Curricular e suas relações com a Educação Ambiental e os estudos sobre currículo. Além desses levantamentos, fizeram parte do percurso metodológico a análise qualitativa de documentos oficiais regulamentadores do Programa Escolas Sustentáveis; Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental do Município de Bom Jesus da Lapa; Diretrizes Curriculares Municipal da Educação Quilombola; e também questionários e entrevistas com sujeitos das práticas escolares.

Ressalto que os questionários foram elaborados com a finalidade de levantar informações sobre as escolas e as colaboradoras da pesquisa, tais como: formação, tempo de docência e tempo de atuação nas escolas investigadas. Sobre essas, levantei dados, como infraestrutura, número de matrículas, quadro docente, entre outras informações, que depois foram complementadas por uma consulta ao site do INEP.

Já as entrevistas foram elaboradas a partir de três tópicos explorando informações sobre a Educação Ambiental e a atuação do Programa Escolas Sustentáveis nas Escolas investigadas, buscando elucidar aspectos como o envolvimento, comprometimento com ideias e ações de Educação Ambiental; a participação no Programa Escolas Sustentáveis considerando apoio, investimento e materialidades, além das ações e materiais didáticos produzidos e/ou utilizados na atuação do programa. S. J. Ball, em seus estudos, ressalta a importância de não só os legisladores, mas também de o pesquisador não desmaterializar as políticas, ressaltando que são poucas as pesquisas que exploram características dos contextos, como noção de lugar do universo da pesquisa, tipo de prédios escolares, orçamentos das escolas, infraestrutura, número e formação dos professores, entre outras materialidades (AVELAR, 2016).

Desse modo, pude estruturar as categorias de análise já apresentadas nos capítulos da tese: Educação Ambiental (EA) - sentidos e significados na/da prática; Educação Ambiental no currículo do Ensino Fundamental; A gestão escolar na atuação da política nos processos de Ambientalização Curricular; Ações de Educação Ambiental nas escolas; o Programa Escolas Sustentáveis no contexto da prática e os processos de Ambientalização Curricular.

Posso afirmar que este foi um programa de caráter prescritivo e, ao mesmo tempo, ativo (GOODSON, 2019), já que permitia que as escolas, por meio da Comissão de Meio Ambiente e qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), composta pelos atores da prática, elaborassem seus planos de ação. Embora com limites estabelecidos, permitia às escolas escolherem as ações a partir das suas necessidades. Essas ações eram subsidiadas pelo governo com verbas para o desenvolvimento do programa, sendo o valor descentralizado de acordo o número de alunos. Um fator positivo, uma vez que Ball, Maguire e Braun (2016) apontam os contextos materiais e os recursos, inclusive os orçamentários das escolas, como um dos fatores que limitam o sucesso das políticas.

Entretanto, outros aspectos podem ser analisados, como o mecanismo de controle do Estado sobre as políticas que chegam às escolas, num esquema “panóptico” (FOUCAULT, 2014, p.194), que permite a quem idealiza a política em sua origem, vigiar sem ser visto. É o que Ball (2001) compreende como um mecanismo de re-regulação do Estado, em se tratando das políticas estadocêntricas. Um controle sempre parcial, já que, a partir do momento que a política passa de um contexto a outro, as recriações que se acentuam no contexto da prática podem comprometer o controle do gerenciamento sobre a política e a prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A esse respeito Goodson (2007, p. 242) levanta uma questão de grande relevância quando trata das relações de poder das prescrições curriculares. Segundo ele, essas estabelecem limites, mas também abrem espaço para as “transgressões ou transcendências” casuais. Em contrapartida, basta que o gerenciamento dessas relações de poder não seja ameaçado pelos que produzem currículos, a exemplo dos professores, diretores e demais segmentos escolares. Nesse jogo de submissão, o entendimento é de que esses podem ser excluídos do “discurso da escolarização”, quando se submetem ao silêncio e invisibilidade, mantendo, assim, a coexistência da “‘prescrição retórica’ e da ‘escolarização’ como prática” (GOODSON, 2007, p.242). Na perspectiva do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, essa retórica pode não alcançar legitimidade.

Identifiquei fatores que influenciam no sucesso ou insucesso das políticas nas escolas, conforme Ball, Maguire e Braun (2016) ressaltam, tais como: coexistência com outras políticas, entre as quais existem as que contribuem para o sucesso, como o programa “Água para todos”, e aquelas que ou competem, ou interferem, como o projeto “Campo limpo”. Estes autores também falam que as políticas podem permanecer e se tornar tradição no currículo e que outras permanecem por um tempo ou são descontinuadas. Das escolas pesquisadas, só uma ainda conserva a horta escolar, uma das ações previstas inicialmente.

Outra evidência da descontinuidade da política é que, embora a existência da comissão Com-Vida tenha sido relatada por algumas das pessoas entrevistadas, atualmente essa comissão não existe mais em nenhuma das escolas. Um dos fatores que Ball, Maguire e Braun (2016) apontam como importante é o processo de interpretação e tradução das políticas ao chegarem às escolas, o que implica na socialização dos seus objetivos e ações para todos os membros.

Entre as justificativas para a descontinuidade, conforme depoimentos, está a constante mudança de diretores das escolas, que dependem das gestões da prefeitura municipal, o que causa uma quebra na continuidade dos projetos em curso. Alunos entram e saem anualmente, professores, diretores mudam de escolas. E, embora a política tenha acontecido em mais de uma escola no município, como nem todas deram impulso ao programa, isso desestimula quem chega de outras escolas a dar continuidade aos seus propósitos.

Apesar da descontinuidade da política ter ficado evidente, foi possível perceber os discursos predominantes nas práticas escolares relacionados à sustentabilidade, conservação, preservação, consumo e reciclagem. São discursos que vêm se hegemonizando, nos textos preconizados pelas leis, diretrizes e programas que compõem o histórico da Educação Ambiental no Brasil. No entanto, é possível perceber que a política sofreu recriações nos

contextos da prática. A análise empreendida mostrou que, apesar do viés pragmático característico das proposições do programa, este contribuiu para fazer florescer nesses contextos escolares a importância da Ambientalização Curricular integrando as dimensões espaço físico, gestão e currículo.

As professoras relataram práticas pedagógicas realizadas com os alunos, explorando o ambiente da horta, ou projetos escolares com a temática ambiental, indicando haver consciência por parte das professoras sobre a importância de inserir a Educação Ambiental em suas práticas. As formações realizadas pela coordenadora geral do programa foram bem lembradas por todas as professoras.

Quanto à forma como a EA é ministrada, seguindo as orientações das Diretrizes do Ensino Fundamental no município e da Educação Quilombola, no Ensino Fundamental I, a prática da interdisciplinaridade se mantém. E no Ensino Fundamental II, é ministrada em eixos sempre voltados para temáticas ambientais, que, no contexto da prática é ofertada como disciplina, o que foi verificado também nas pesquisas do levantamento, apesar da Lei 9795/99 recomendar que, na educação básica, a EA seja ministrada de forma interdisciplinar e transversal.

Esta é uma questão polêmica no campo da EA, em que há autores que defendem a prática da EA como recomenda a lei, sob o argumento de que a disciplinarização fragmenta o saber. A esse respeito, autores, a exemplo de Lima e Ferreira (2010), argumentam que defender esse posicionamento é desconsiderar a capacidade dos professores em ressignificar as práticas cotidianas. Já Santos (2015) ressalta em sua pesquisa que a EA reivindica espaços, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, e que, considerando as especificidades da realidade de cada instituição, a melhor forma é aquela que melhor se adequa a essas realidades.

Defendo nesta tese, uma Educação Ambiental livre de rótulos e endereçamentos, que parta das necessidades dos contextos escolares, capaz de promover situações de aprendizagens que estimulem a enxergar além do que os olhos vislumbram. Que desconfiem dos projetos rotulados, apurando o senso crítico e que sempre questionem tudo que está dito e o que não está dito. Que usem a pergunta como meio de resistência e sobrevivência. Considero importante a proposta da Ambientalização Curricular, ou seja, a inserção da EA na escola valorizando a integração entre currículo, espaço físico e gestão, em interlocução com a comunidade de entorno sem, contudo, deixar de considerar as especificidades do contexto.

Ao longo desses últimos quatro anos, muitos acontecimentos atravessaram os propósitos desta tese. A pandemia foi uma das fortes ocorrências que me levaram a refletir

muito sobre como o tema, que me fez iniciar este percurso de estudos, é necessário. Além disso, diante do crescente descaso do governo federal com a ciência, a saúde, a educação e o meio ambiente, que estamos testemunhando no Brasil, me pergunto: que mensagem está sendo assimilada pelas crianças, jovens e adultos sobre o valor do meio ambiente para as gerações atuais? E como a desconfiguração desse valor irá repercutir para as gerações futuras? Vejo que a inserção da Educação Ambiental nos contextos escolares torna-se imperativa, para além das prescrições das leis, decretos e políticas educacionais externas. Sua presença no cotidiano das escolas, na convivência entre as pessoas que compõem os tempos e espaços desses contextos é cada vez mais necessária.

Assim, ao concluir este estudo, afirmo e reafirmo a relevância da formação dos atores escolares, como: gestores, professores, alunos e demais membros da escola. Somente com esse investimento se pode ampliar e complexificar perspectivas mais críticas a respeito das concepções que vão formando cidadãos. Parece-me de grande urgência formar a partir de valores que impulsionem as ações em prol da vida em todas as suas formas.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. **Desenvolvimento Sustentável**. Proposta/Revista trimestral de debates da FASE. Ano 25. Dezembro/Fevereiro, n.71, 1997.
- ACSELRAD, Henri; LEROY, Jean-Pierre. **Novas Premissas da Sustentabilidade Democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático, 2003.
- AGUSTIN, Escolano Benito. **A Escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução e Revisão técnica de Heloísa Helena P. Rocha e Vera Lúcia G. da Silva. São Paulo: Editora Alínea, 2017.
- ALEXANDRE, Elimar Rodrigues. **A temática ambiental no curso de graduação de Ciências Contábeis**: um enfoque sobre a Ambientalização Curricular. 2014. 245f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.
- ALVES, Kauê Tortato. **Ambientalização Universitária sob o Enfoque da Racionalidade Ambiental**: estudo a partir do Campus da Universidade Federal de Santa Catarina em Curitiba-SC. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.
- ALVES, Thaise Melo de Almeida. **Ambientalização curricular na formação inicial em educação física**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.
- ARAÚJO, Vânia Rita Donádio. **Educação Ambiental no Contexto Escolar**: Saberes e práticas docentes. Salvador: EDUNEB, 2009.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 29, Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 24, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368> . Acesso em 9 out. 2020.
- AVERSI, Tânia Lidia Ribeiro. **Ambientalização Curricular em Cursos de Pedagogia de Instituições Privadas do Município de São Paulo**: desafios e proposições. 2015. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BAHIA, Superintendência de Estudos e Políticas Públicas Diretoria de Estudos e Planos Coordenação de Planos de Desenvolvimento. **DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL. Estudo de Potencialidades Econômicas/Território de Identidade Velho Chico-Fevereiro 2017**. Disponível em: <http://www.sicm.ba.gov.br/vs-arquivos/imagens/revista-pdf-11630.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 2 dez. 2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education & Changing Schools: case studies in policy Sociology**. London: Rutledge, 1992.

BRASIL. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente. **Agenda 21**. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, Brasília-DF, 1995.

BRASIL. Coordenação Geral de Gestão Escolar/DAGE/SEB MEC - Ministério da Educação- **PDDE Interativo: Planejar melhor, realizar mais**. 2014. Disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/manual_pdde_interativo_2014.pdf. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **IBGE 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/bom-jesus-da-lapa/panorama>. Acesso em 21/06/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Política Nacional da Educação Ambiental. L9795. [html%20Politica%20Nacional%20da%20EA%201999.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.html) acesso em: 10 out. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 de Dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

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. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf> Acesso em 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Ambiental. Manual Escolas Sustentáveis. **Resolução CD/FNDE nº. 18, de 21 de maio de 2013**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Ambiental. **Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. 1ª ed. Brasília-DF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001647.pdf>. Acesso em 09 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - Conselho Deliberativo. **Resolução nº18, 3 de setembro de 2014**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas da educação básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus- Covid 19**: o que você precisa saber. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf/educacaoambiental>. Acesso em 20 out. 2021.

BRASIL. REDE UNIVERSITÁRIA DE PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL-RUPEA. **Histórico, 2001**. Disponível em: <http://www2.uefs.br/rupea/apresentacao.htm>. Acesso em 02 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. MEC/SEF. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA/DF. PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA - PDDE Escolas Sustentáveis. **Guia de Orientações Operacionais**, 2014.

BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia: Circulação em múltiplos contextos. **Ciência e Educação**, v.16, n.1, p.87-102, 2010.

CARBONELL, Jaume S. **La aventura de inovar: El cambio en la escuela**. 4. ed.. Madrid: EDICIONES MORATA, S. L., 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Brasileira**/ Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2004. p.13-24.

_____. **Educação Ambiental a Formação do Sujeito Ecológico**. São Paulo. Cortez. 6 ed., 2012.

CARVALHO, Joaquim Francisco de. Hiroshima 70 anos: a gênese da bomba. *Estud. av.* São Paulo, v.29, n. 84, May/Aug. 2015 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142015000200013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142015000200197&script=sci_arttext#B08. Acesso em 20/01/2020.

CERQUEIRA NETO, Sebastião P. G. O Extremo Sul da Bahia que não pertence a Bahia: Fragmentação estadual à busca de uma identidade regional. **Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v. 13, n. 41, mar. 2012.

CHARRET, Heloize da Cunha. **Integração Curricular nas Reformas do Ensino Médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CHARRET, Heloize da Cunha; FERREIRA, Marcia Serra. Sentidos de Integração Curricular nas Reformas recentes do Ensino Médio: Entre as Áreas do Conhecimento e a Organização Disciplinar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p.1587-1603, 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> . Acesso em: 13 maio. 2020.

CORTES JUNIOR, Lailton Passos. **A dimensão ambiental na formação inicial de professores de química: um estudo de caso no curso da UFBA**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CRUZ, Lilian Giacomini. **Políticas Públicas de Educação Ambiental: um estudo sobre a Agenda 21 Escolar**. 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014.

DIAS, Genebaldo Freire. **Elementos para capacitação em Educação Ambiental**. Ilhéus: Editus, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Isabel Magalhães. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Edilaine Maria Mendes. **Educação Ambiental Campesina: do diálogo de saberes à sementeira de projetos ambientais escolares comunitários**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

FERREIRA, Marcia Serra; GOMES, Maria Margarida. **Sentidos de conhecimento em disciplinas escolares e acadêmicas: diálogos do ensino de Biologia com o campo do Currículo**. Campinas-SP, **Revista da SBEnBio**, v. 4, p. 5-9, 2011.

FERREIRA, Márcia Serra; SANTOS, André Vitor Fernandes; TERRERI, Letícia. Currículo da Formação de Professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. **EDT- Educ. Temat. Digital**, Campinas-SP, v. 18, n. 2, p. 495-510, abr./jun. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013.

_____. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13^a ed. Ed. Graal. Rio de Janeiro-RJ, 1988.

_____. **Vigiar e Punir:** Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2014.

FRANÇA, Damires dos Santos. **Gestão Ambiental:** uma análise dos cursos oferecidos por instituições públicas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; DANTAS, Maria José. Objetos e projetos pedagógicos na formação docente em Sergipe nas primeiras décadas do século XX. **Revista Educação e Linguagem**, v 13, n.22, p. 238-258, 2010.

FRIZZO, Tais Cristine Ernst. **Educação e Natureza:** os desafios da ambientalização em escolas próximas a unidade de conservação. 2018. Tese (Doutorado em Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GOMES, Maria Margarida P. de Lima. **Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências:** aspectos sócio-históricos de sua constituição. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

GOMES, Maria Margarida P. de Lima; MASQUIO, Vanessa Stefano; FONTES, Viviane Paiva. Formação de professores de Ciências e Biologia: Construindo ações de integração entre a universidade e a escola básica. In: VILELA, Mariana Lima *et al.* **Aqui também tem currículo:** saberes em diálogo no Ensino de Biologia. Curitiba: Ed. Appris, 2020. p.123-141.

GOMES, Maria Margarida P. de Lima; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. **Currículo de Ciências:** estabilidade e mudança em livros didáticos. São Paulo, 2013.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. **A alfabetização na idade certa e a educação ambiental como práticas de governo:** deslocamentos nas políticas públicas para os três primeiros anos do ensino fundamental. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2014.

GOODSON, Ivor F. Currículo. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa. 1997.

_____. Ivor F. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. Tradução de Eurize C. Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação.** v 12, n. 35, p. 241-252, mai/ago. 2007.

_____. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Atualizada e ampliada. Ed. Vozes, Petrópolis-RJ. 2018.

_____. **Currículo, Narrativa Pessoal e Futuro Social**. Campinas, SP: UNICAMP, 2019.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental da educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Educação Ambiental Crítica. *In*: LAYRARGUES, Philipe P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004 p.25 -34.

_____. **A dimensão ambiental da educação**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

HERNANDEZ, Alexandre Lopez. **Introdução ao conceito de Desenvolvimento Sustentável**. *In*: Sustentabilidade e Mudanças Climáticas. FUJIHARA, Antônio Marco e LOPES, Fernando Giachini. São Paulo: Ed. Senac, 2009 p. 17-20.

HEIDEMANN, Andrea. **Ambientalização curricular nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Saúde e Meio Ambiente) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 6.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed> ISSN: 2675-6889. Acesso em 28 nov. 2021.

JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva. **Características de la Ambientalización Curricular: Modelo ACES**. Girona: Universitat de Girona, 2003.

KAPLAN, Leonardo. **A Inserção Capitalista Dependente do Brasil e a Política de Escolas Sustentáveis: Estudo de Caso na Baía de Sepetiba - RJ**. 2017. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2017.

KITZMANN, Dione. Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 18, jan/jun de 2007.

KITZMANN, Dione; ASMUS, Milton. Ambientalização Sistêmica - Do Currículo ao Socioambiente. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n 1, p. 269-290, jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 jul. 2017.

KRAMMEL, Izaura Rodrigues da Fonseca. **Ambientalização curricular na Universidade: representações sociais e reflexões sobre a área socioeconômica**. 2017. 212 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Meio Ambiente), Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa Lima. As Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Rev. Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n.1, p.23-40, jan./mar. 2014.

_____. O Cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. 5. ed. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2011. p.185-225.

_____. Para onde vai a Educação Ambiental? O Cenário Político-ideológico da Educação Ambiental Brasileira e os Desafios de uma Agenda Política Crítica Contra-Hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n.14, ago./dez. 2012.

_____. Contra a pobreza política da Educação Ambiental. *In*: GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental da educação**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2015.

LEFF, Henrique. **Complexidade Ambiental**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

_____. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2015.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise Ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo. Cortez, 2011. p. 115-148.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de; FERREIRA, Márcia Serra. Educação Ambiental na escola: investigando sentidos sobre interdisciplinaridade e disciplinarização nas políticas de currículo. *In*: BOZZELI, Reinaldo Luiz. et al. (Curso de Formação de educadores ambientais: a experiência do Projeto Pólen.) Macaé. NUPEM/UFRJ, 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro-RJ, v. 5, n.2, p. 50-64, jul/dez 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 01.01.2021.

_____. Políticas de Integração Curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. *In*: BALL S.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b. p.248-282.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. *In*: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente-MMA, Brasília, 2004. p.65-84.

_____. Educação Ambiental e participação popular. *In*: BOZZELI, Reinaldo Luiz *et al.* **Curso de Formação de educadores ambientais**: a experiência do Projeto Pólen. Macaé. NUPEM/UFRJ, 2010.

_____. Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo. Cortez, 2011. p.73-103.

_____. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUZZI, D. A ambientalização da educação formal. Um diálogo aberto na complexidade de um campo educativo. *In*: LEFF, E. (coord.) **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003 p.178-216.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.2, n. 2, p. 97-104, jul-dez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 . Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 10 out. 2020.

_____. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16, agosto de 2018. Disponível em: <http://10.5380/jpe.V1230.59212>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL S.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **eRv. Educ. Soc.Campinas**, v. 30, n.106, p. 303-318, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 out. 2020.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 24, n. 75, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/27183620/A_Pesquisa_no_Campo_da_Pol%C3%ADtica_Educaci

onal_Explorando_Diferentes_N%C3%ADveis_de_Abordagem_e_Abstra%C3%A7%C3%A3o_1?email_work_card=view-paper. Acesso em: 20 dez. 2019.

MARTINS, André Silva. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. **ANPED I**, 31^a anual, no GT 9. Caxambu, 2008.

MATTOS, Luíza Maria Abreu de; GOMES, Maria Margarida. Meio Ambiente como um valor cosmopolita: uma análise sócio-histórica comparada no currículo de Biologia. São Paulo. **Rev. Educação Pesquisa**, v.47, e230058, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ. Ed. Vozes, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. “**O Conhecimento Poderoso**”: Um conceito em discussão. Rio de Janeiro, 2013.

MORAES, Bianca Gonçalves Sousa de. **Conhecimentos Escolares em Ecologia**: analisando questões do ENEM e livros didáticos do PNLD/Ensino Médio. Universidade Federal do Rio de Janeiro /Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro-RJ, 2020.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com Consciência**. 82. ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro-RJ: Ed. Bertrand Brasil, 2005.

MOTA, Júnior Cesar. **Limites e Possibilidades na Transição para Espaços Educadores Sustentáveis em Escolas Municipais de São João Batista-SC**. Itajaí, SC. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Dissertação (mestrado), 2015.

MOURA, Natalia Collares de. **Currículos Escolares**: a articulação de saberes em práticas de Educação Ambiental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, C. S.; SANTOS, A. V.; FERREIRA, M. S. Currículo de Ciências: investigando sentidos de Educação Ambiental produzidos no espaço escolar. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO)**, v.7, p.1264-1275, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes**. Educ. Soc., v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>. Acesso em 01/06/21.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. *et al.* Diagrama Circular das Características de um currículo ambientalizado. *In: ORSI, Raquel Fabiane Mafra. Ambientalização Curricular: Um Diálogo Necessário na Educação Superior.* XANPED. Florianópolis. 2014.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados:** debates e métodos fundamentais em pesquisa social. Porto Alegre: Penso, 2015.

ORSI, Raquel Fabiane Mafra. Ambientalização Curricular: Um Diálogo Necessário na Educação Superior. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PAVESI, Adriana; FREITAS, Denise de. Ambientalização curricular na perspectiva da teoria da atividade: elementos para a análise e a prática. *In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades.* São Carlos, SP: EESC/USP, 2014.

PILLA, Éda Heloisa. **Os neologismos do Português e a Face Social da Língua.** Porto Alegre, RS: Ed. AGE Ltda, 2002.

PISSETTI, Schayla Letyelle Costa. **Ambientalização Curricular nos Cursos de Licenciatura em Matemática das Universidades Públicas e Comunitárias de Santa Catarina-SC.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RINK, Juliana. **Ambientalização curricular na Educação Superior: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009).** 2014. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RODRIGUES, Cae. **A Ambientalização Curricular da Educação Física nos Contextos da Pesquisa Acadêmica e do Ensino Superior.** 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ROSA, Talita Rechia Vasconcellos da. **Formação de Professores e Sustentabilidade: um estudo de Ambientalização Curricular nos Cursos de Licenciatura da Unioeste.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Cascavel, 2015.

RUIZ, Débora Gomes. **A prática pedagógica e a educação ambiental na escola pública: um estudo de caso sobre a possibilidade de construção de uma escola sustentável em Piracicaba, SP .** 2017. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2017.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini; GUIMARÃES, Leandro Belinoso. **O Dispositivo da Sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo.** Perspectiva, Florianópolis-SC, v.30, n. 2,

p. 395-409, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 18/10/21.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos. **Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, Rio de Janeiro**: entre histórias e políticas de currículo. 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Ed. HUCITEC, ANPUR, 1998.

SANTOS, Rita Silvana Santana. **Olhares a respeito da Educação Ambiental no Currículo de Formação Inicial de Professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília – UnB, 2015.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina M. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Artmed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso e CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Ed. Cortez, 201, p. 222-247.

SILVA, Amanda Carina Leal e. **Ambientalização Curricular na Universidade: áreas das ciências humanas e biológicas e direito**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

SILVA, Amanda Nascimento da; WACHHOLZ, Chalissa Beatriz; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Ambientalização curricular: uma análise a partir das disciplinas ambientalmente orientadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** E-ISSN 1517-1256, v. 33, n.2, p. 209-226, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/29722008/2016_Ambientalizac_a_o_curricular_uma_ana_lise_a_partir_das_disciplinas_ambientalmente_orientadas_na_Pontifi_cia_Universidade_Cato_lica_d_o_Rio_Grande_do_Sul_PUCRS_.pdf?auto=download. Acesso em: 04/11/2019.

SILVA, Dayane dos Santos. **Ambientalização Curricular em Cursos de Ciências Biológicas: o caso da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016a.

SILVA, Karolyne Magno dos Santos. **Educação ambiental e ambientalização curricular na educação superior: o olhar dos coordenadores dos cursos da saúde**. 2016. 105f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2016b.

SILVA, Lilian Ferreira Gomes. **Implantação de espaços educadores sustentáveis: estudo de caso em escola pública do município de Poços de Caldas - MG**. Dissertação (Mestrado em Ciência e Engenharia Ambiental) - Universidade Federal de Alfenas, Poços de Caldas, 2014.

SILVA, Maria Andrêsa da. **Políticas públicas de educação ambiental**: o caso da implementação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB/Rio Claro. 2016. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

SILVA, Renata Priscila da. **Entre questões ambientais e educacionais**: Ambientalização do Currículo na região do Alto Capibaribe, Pernambuco. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Thiago do Nascimento. **Análise da inserção de questões ambientais no currículo de formação de professores de Química**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, 2016c.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. Apresentação. *In*: GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018, p.7- 13.

SOFFIATI, Arthur. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da eco cidadania e da eco educação. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. 5. ed. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2011, p.27-72.

SORRENTINO, Marcos. Desenvolvimento Sustentável e Participação: algumas reflexões em voz alta. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-25.

SOUSA, Elinara Soares Barros de. **Ambientalização Curricular dos Cursos de Jornalismo das Universidades do Piauí**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2015.

SUSIN, Elizete Brando. **Conteúdos Ambientais em Currículos de Cursos de Licenciatura**: estudo comparativo em duas instituições universitárias do Rio Grande do Sul. 2015 - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário-UNIVATES, Lajeado, 2015.

TRISTÃO, Martha. **Os contextos da educação ambiental no cotidiano**: racionalidades da/na escola. UEFS. Agência Financiadora: PIBIC/CNPQ. ANPED. GT: Educação Ambiental / n.22, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLA, Daniela Fabrini; ROQUETTE, Diego Amoros Gonzalez; GOMES, Maria Margarida; FERREIRA, Márcia Serra. **Disciplina Escolar Ciências**: inovações curriculares nos anos de 1950-1970. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 20, p. 377-391, 2014.

VIEIRA, Marisa Sartori. **Ambientalização universitária**: o olhar dos estudantes da UFSCar para as questões ambientais. 2015.136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, São Carlos, 2015.

VIEIRAS, Rosinei Ronconi. **Educação Ambiental e Biopotência como processos interconstituintes**: potencializando outros modos de existência. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

VILELA, Bárbara Tatiane da Silva. **Tecendo Reflexões sobre a Ambientalização Curricular Na Formação de Professores de Ciências/Biologia**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

WARDE, Paul; SORLIN, Sverker. Expertise for the Future: The Emergence of Environmental Prediction c. 1920-1970. *In*: ANDERSSON, Jenny; RINDZEVICIUTE, Eglé. **The Struggle for the Long-Term in Transnational Science and Politics Forgin the Future**. New York: Routledge, 2015. p. 38-62.

WASZAK, Jaqueline Gomes Nunes. **Ambientalização Curricular na Formação Inicial de Professores de Ciências da Natureza**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

WEILER, Jaqueline Maria Alexandre. **Diálogo entre a Escola e o Saber-fazer de uma Comunidade Tradicional**: possibilidade de transição para um espaço educador sustentável. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Bale do Itajaí, Itajaí, 2015.

ZUIN, Vânia Gomes; FREITAS, Denise. **Considerações Sobre a Ambientalização Curricular do Ensino Superior**: O Curso de Licenciatura em Química– DME-UFSCar, Agência Financiadora: CAPES. ANPED. GT: Educação Ambiental / n.22. 2007.

ANEXOS

ANEXO A

Ao concluir os levantamentos, achei importante destacar quais universidades sediavam essas pesquisas, para relacioná-las às regiões do Brasil, onde a temática ganha relevância no período estudado.

Quadro 3 - Universidades participantes nos trabalhos selecionados no período 2013-2018

Nº	UNIVERSIDADES	TRABALHOS
01	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO- UFRJ	03
02	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILE-SC	03
03	PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL-PORTO ALEGRE-RS	04
04	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-RS	02
05	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO-ES /VITÓRIA-ES	01
06	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO-ES /SÃO MATEUS-ES	01
07	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO-PE	03
08	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-SP	03
09	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA-CEFET, BELO HORIZONTE-MG	01
10	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO MESQUITA FIHO-RIO CLARO-SP	02
11	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO MESQUITA FIHO-BAURU-SP	02
12	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS-SP	01
13	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-SP	01
14	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-TERESINA-PI	01
15	USP-ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA LUÍS DE QUEIRÓS- PIRACICABA-SP	05
16	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ- SC	04
18	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA-. Tubarão-SC	01
19	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIOGRANDE DO SUL PORTO ALEGRE-RS	01
20	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS-SP	01
21	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE-UNIPLAC LAGES-SC	03
22	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS- MG	01
23	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-	01
24	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-DF	01
25	FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ-MINISTÉRIO DA SAÚDE/INSTITUTO OSWALDO CRUZ-RIO DE JANEIRO	01
26	FUNDAÇÃO VALE DO TAQUARI DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL- FUVATES/LAJEADO/ CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES LAJEADO -RS	01

27	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ-UNIOESTE. CASCAVEL-PR	01
28	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO-SÃO PAULO-SP	02
29	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE-SE SÃO CRISTÓVAO-SE	03
30	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO- CUIABÁ-MT	01
31	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ-PR	01
32	UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO PETROLEINA-PE	01
33	Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018	01
TOTAL		58

Fonte: Dados da pesquisa (2018, 2019).

ANEXO B

Quadro 4 - Relação de autores cujas pesquisas no nível superior fazem interlocução com as 10 características da Rede Aces ou não

ITEM	AUTOR(A)	TRABALHO	ANO	Utiliza a Rede Aces nas pesquisas	Não utiliza a Rede Aces nas pesquisas
01	AMANDA CARINA LEAL E SILVA	Ambientalização Curricular na Universidade - áreas das Ciências Humanas e Biológicas e Direito	2017	X	
02	AMANDA NASCIMENTO DA SILVA	Ambientalização Curricular na Educação Superior: um estudo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	2015	X	
03	ANDREA HEIDEMAN	Ambientalização Curricular nos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Santa Catarina-RS.	2017	X	
04	BÁRBARA TATIANE DA SILVA VILELA	Tecendo Reflexões Sobre a Ambientalização Curricular na Formação de Professores de Ciências/Biologia	2014	X	
05	CAE RODRIGUES	A ambientalização Curricular da Educação Física nos Contextos da Pesquisa Acadêmica e do Ensino Superior	2013	X	
06	CHALISSA BEATRIZ WACHHOLZ	Campus Sustentável e Educação: Desafios Ambientais para a Universidade	2017	X	
07	DAYANE DOS SANTOS SILVA	Ambientalização curricular em cursos de Ciências Biológicas: o caso da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba	2016a	X	
08	DAMIRES DOS SANTOS FRANÇA	Gestão Ambiental: uma análise dos cursos oferecidos por instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro-RJ	2013		X
09	EDILAINE MARIA MENDES FERREIRA	Educação ambiental campesina: do diálogo de saberes à sementeira de projetos ambientais escolares comunitários	2016		X
10	ELIMAR RODRIGUES ALEXANDRE	A Temática Ambiental no Curso de Graduação de Ciências Contábeis: Um Enfoque Sobre a Ambientalização Curricular	2014	X	
11	ELINARA SOARES BARROS DE SOUSA	Ambientalização dos Cursos de Jornalismo das Universidades do Piauí	2015	X	

12	* ELIZETE BRANDO SUSIN	Conteudos Ambientais Em Currículos de Cursos de Licenciatura: Estudo Comparativo em Duas Instituições Universitárias no Rio Grande do Sul	2015		X
13	IZAURA RODRIGUES DA FONSECA KRAMMEL	Ambientalização Curricular na Universidade – Representações Sociais e Reflexões Sobre a Área Socioeconômica	2017	X	
14	JAQUELINE GOMES NUNES WASZAK	Ambientalização Curricular na Formação Inicial de Professores de Ciências da Natureza	2017	X	
15	JULIANA RINK	Ambientalização Curricular na Educação Superior: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009)	2014	X	
16	KAROLYNE MAGNO DOS SANTOS SILVA	Educação Ambiental e Ambientalização Curricular na Educação Superior: o olhar dos Coordenadores dos Cursos da Saúde	2016b		X
17	KAUE TORTATO ALVES	Ambientalização Universitária Sob o Enfoque da Racionalidade Ambiental: Campus Curitiba da Universidade Federal de Santa Catarina	2014	X	
18	LAILTON PASSOS CORTES JUNIOR	A Dimensão Ambiental na Formação Inicial de Professores de Química: estudo de caso no curso da UFBA	2013	X	
19	MARIANA DIAS DA SILVA	A Ambientalização Curricular no Curso de Formação de Professores de Ciências E Biologia na Percepção dos Licenciandos	2014	X	
20	MARISA SARTORI VIEIRA	Ambientalização universitária: o olhar dos estudantes da UFSCar para as questões ambientais	2015	X	
21	NATALIA COLLARES DE MOURA	Currículos escolares: a articulação de saberes em práticas de Educação Ambiental	2015		X
22	*RITA SILVANA S. SANTOS	Olhares a Respeito da Educação Ambiental no Currículo de Formação Inicial de Professores	2015	X	
23	ROSINEI ROCONI VIEIRAS	Educação Ambiental e Biopotência Como Processos Interconstituintes: potencializando outros modos de existência	2017	X	

24	SCHAYLA LETYELE COSTA PISSETI	Ambientalização Curricular nos Cursos de Licenciatura em Matemática das Universidades Públicas Comunitárias de Santa Catarina	2018	X	
25	TALITA RECHIA VASCONCELLOS DA ROSA	Formação de Professores e Sustentabilidade: Um Estudo de Ambientalização Curricular nos Cursos de Licenciatura da Unioeste	2015	X	
26	TANIA LIDIA RIBEIRO AVERSI	Ambientalização Curricular em Cursos de Pedagogia de Instituições Privadas do Município de São Paulo: desafios e proposições.	2015	X	
27	THAÍSE MELO DE ALMEIDA ALVES	Ambientalização Curricular na Formação Inicial em Educação Física	2017	X	
28	THIAGO N. SILVA	Análise da Inserção de Questões Ambientais no Currículo de Formação de Professores de Química	2016c	X	

Fonte: Dados da pesquisa (2018, 2019).

ANEXO C



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
DINTER UFRJ/UNEB

TEMA DA TESE: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO

FUNDAMENTAL: Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis

Doutoranda: Maria Célia Santana Aguiar

Orientadora: Dra. Margarida P. L. Gomes

ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS

ESCOLA: _____

Data: _____ **Hora/ início:** ____ **término:** ____

Nome: _____

a- Tempo de trabalho na Educação: _____

b- Formação (Grau e área de formação): _____

c- Regime de trabalho na Prefeitura (Efetiva ou Contrato Temporário): _____

d- Tempo de trabalho na Escola: _____ Tempo que exerce a função: _____

e- Telefone: _____ E-mail: _____

d- Quando entrou na escola já existia o programa? _____ Qual era a sua função? -----

1- ENVOLVIMENTO, COMPROMETIMENTO COM IDEIAS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)

1 Para você o que é Educação Ambiental?

2 Para você qual o papel da gestora da Escola no incentivo e apoio à inserção de temática ambiental na escola? e o papel da Coordenadora pedagógica?

3- Conhece o PPP da sua escola? Nele está prevista a inserção da Educação Ambiental?

4-Você insere na sua prática pedagógica ações de EA? De que forma? Pode citar alguma ou algumas?

2- PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA PDDE-ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: APOIO, INVESTIMENTO, MATERIALIDADES

a. O Programa PDDE-Escolas Sustentáveis, propunha ações visando a transição das escolas do município para um espaço educador Sustentável. Como você avalia o Programa?

b. O Programa previa a estruturação de um plano geral para a ações a ser desenvolvida nas escolas. Qual a sua opinião sobre esse plano? Você participou?

c. Me fale o que sabe sobre a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na sua Escola (Com-Vida).

d. De acordo com o Manual do PDDE-Escolas Sustentáveis (2013; 2014), a transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo. Como você visualiza essa inter-relação?

3- ATIVIDADES, AÇÕES E MATERIAIS DIDATICOS PRODUZIDOS E UTILIZADOS NA ATUAÇÃO DO PROGRAMA

a. O programa previa um curso de formação em Educação Ambiental para as escolas contempladas. Você participou dessa formação?

b. Como os professores foram envolvidos no programa? Você aderiu?

c. Como professora, o programa contribuiu para a inserção da EA na sua disciplina? de que forma?

d. O programa previa aquisição de materiais didáticos para apoiar a inserção da EA na escola. Desses materiais poderia citar algum que possa ter contribuído para a prática em EA na sua disciplina? Quais?

e. Costuma produzir materiais didáticos para as ações de Educação Ambiental independente do programa? Quais?

f. Tem registro de materiais didáticos (fotos, textos, objetos) produzidos por você ou por seus alunos nas práticas em Educação Ambiental? Poderia me fornecer cópia?

ANEXO D



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
DINTER UFRJ/UNEB

TEMA DA TESE: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis

Doutoranda: Maria Célia Santana Aguiar

Orientadora: Dra. Margarida P. L. Gomes

ENTREVISTA COM A DIRETORA

ESCOLA: _____

Data: _____ **Hora/ início:** ____ **término:** _____

Nome: _____

a- Tempo de trabalho na Educação: _____

b- Formação (Grau e área de formação): _____

c- Regime de trabalho na Prefeitura (Efetiva ou Contrato Temporário): _____

d- Período que trabalhou na Coordenação do PDDE-Escolas Sustentáveis: _____

e- Telefone: _____ E-mail: _____

1- ENVOLVIMENTO, COMPROMETIMENTO COM IDEIAS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)

- a. Para você o que é Educação Ambiental?
- b. A sua escola segue as orientação da Secretaria de Educação para a inserção da Educação Ambiental nas Escolas do município?
- c. Como integrante da equipe gestora como participa nas ações de EA propostas na sua escola?
- d. Como os professores se envolvem nas ações de EA na escola?

2- PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA PDDE-ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: APOIO, INVESTIMENTO, MATERIALIDADES

- a. O Programa PDDE-Escolas Sustentáveis, propunha ações visando a transição das escolas do município para um espaço educador Sustentável. Como você avalia o Programa?
- b. O Programa previa a estruturação de um plano geral para a ações a ser desenvolvida nas escolas. Qual a sua opinião sobre esse plano?
- c. Me fale sobre a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida) e sua relação com o programa?
- d. De acordo com o Manual do PDDE-Escolas Sustentáveis (2013; 2014), a transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo. Como você avalia essa intencionalidade?
- e. Como avalia a forma de descentralização das verbas e sua destinação para a implementação do programa nas escolas?

3- ATIVIDADES, AÇÕES E MATERIAIS DIDATICOS PRODUZIDOS E UTILIZADOS NA ATUAÇÃO DO PROGRAMA

- a. O programa previa um curso de formação em Educação Ambiental para as escolas contempladas. Quais ações permeavam o curso?
- b. Quais atividades didáticas eram aplicadas?
- c. Nas atividades, alguma visava explorar a relação da escola com a comunidade?
- d. Você poderia falar sobre os materiais didáticos produzidos com e pelos participantes do curso? Pode fornecer cópia?

ANEXO E



Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 DINTER UFRJ/UNEB

**TEMA DA TESE: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO
 FUNDAMENTAL: Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis**

Doutoranda: Maria Célia Santana Aguiar

Orientadora: Dra. Margarida P. L. Gomes

ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

ESCOLA: _____

Data: _____ **Hora/ início:** ____ **término:** _____

Nome: _____

a- Tempo de trabalho na Educação: _____

b- Formação (Grau e área de formação): _____

c- Regime de trabalho na Prefeitura (Efetiva ou Contrato Temporário): _____

d- Tempo de trabalho na Escola: _____ Tempo que exerce a função: _____

e- Telefone: _____ E-mail: _____

d- Quando entrou na escola já existia o programa? _____ Qual era a sua
 função? _____

**1- ENVOLVIMENTO, COMPROMETIMENTO COM IDEIAS E AÇÕES DE
 EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)**

a. Para você o que é Educação Ambiental?

b. A sua escola segue as orientação da Secretaria de Educação para a inserção da
 Educação Ambiental nas Escolas do município?

c. O Projeto Político Pedagógico da sua escola contempla o ensino da EA? De que
 forma?

- d. Como Coordenadora pedagógica, como orienta práticas de Educação Ambiental na Escola?
- e. Como os professores se envolvem nas ações de EA?

2- PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA PDDE-ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: APOIO, INVESTIMENTO, MATERIALIDADES

- a. O Programa PDDE-Escolas Sustentáveis, propunha ações visando a transição das escolas do município para um espaço educador Sustentável. Como você avalia o Programa?
- b. O Programa previa a estruturação de um plano geral para a ações a ser desenvolvida nas escolas. Qual a sua opinião sobre esse plano?
- c. Me fale sobre a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na sua Escola (Com-Vida). Ela permanece?
- d. De acordo com o Manual do PDDE-Escolas Sustentáveis (2013; 2014), a transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo. Como se deu ou se dá essa articulação na sua escola?
- e. Como avalia a forma de descentralização das verbas e sua destinação para a implementação do programa?

3- ATIVIDADES, AÇÕES E MATERIAIS DIDATICOS PRODUZIDOS E UTILIZADOS NA ATUAÇÃO DO PROGRAMA

- a. O programa previa um curso de formação em Educação Ambiental para as escolas contempladas. A escola participou dessa formação?
- b. Como os professores foram envolvidos no programa? Todos aderiram?
- c. Na posição de coordenadora pedagógica, incentiva ações que envolva a relação da escola com a comunidade como prevê o programa?
- d. O programa previa aquisição de materiais didáticos para apoiar a inserção da EA na escola. Como coordenadora pedagógica, orienta produção de material didático com os professores/as para serem produzidos para e com os alunos com base nos objetivos do programa?

ANEXO F

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis

Pesquisador: MARIA CELIA SANTANA AGUIAR RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 05833919.5.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Universidade do Estado da Bahia
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.674.223

Apresentação do Projeto:

Conforme as INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO:

"O projeto que aqui apresento tem como foco a compreensão dos processos de ambientalização curricular em escolas contempladas pelo Programa Escolas Sustentáveis no Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Partindo de perspectivas que concebem os contextos escolares como espaços de produção de conhecimentos, busco investigar como essas escolas vêm produzindo currículos ambientalizados considerando aspectos como: as disciplinas escolares, seus currículos e materiais didáticos; a educação ambiental; a formação e atuação docente; a comunidade escolar; a gestão; o espaço físico; e as políticas públicas relacionadas. A partir de uma abordagem qualitativa, pretende-se por meio do estudo de caso e utilizando-se dos instrumentos de produção de dados: entrevista, análise documental, questionário e observação, responder à questão geral: Como as escolas de Ensino Fundamental contempladas pelo Programa Escolas Sustentáveis no Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia vêm produzindo currículos ambientalizados? Para subsidiar a pesquisa, buscamos autores do campo da Educação Ambiental, do Currículo e que discute Políticas Educacionais: Kitzmann e Asmus (2012); Orsi(2014); Loureiro(2010; 2011; 2012);Gomes(2008);Goodson(1997;1995);Leff(2003);Layrargues(2011); Monteiro(2013); Lopes e Macedo(2011); Lima e Ferreira(2010) entre outros autores."

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 3.674.223

Objetivo da Pesquisa:

Conforme as INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO:

"Objetivo Primário:

Analisar como as escolas de Ensino Fundamental contempladas pelo Programa Escolas Sustentáveis no Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia vem produzindo currículos ambientalizados.

Objetivo Secundário:

. Compreender como o Projeto Político Pedagógico das escolas investigadas, propõe a inserção da dimensão ambiental no currículo;• Compreender como as dimensões ambientais das escolas investigadas se relacionam com o Programa Escolas Sustentáveis;• Identificar as dimensões ambientais refletidas nas estratégias e materiais didáticos produzidos nas práticas curriculares das escolas pesquisadas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios contemplados adequadamente, tanto nos TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA quanto nas INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No CRONOGRAMA apresentado nas INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO, informa-se que a pesquisa empírica teve início no dia 22/10/2019, ou seja, antes da aprovação do projeto por este CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em relação ao RCLE DOS RESPONSÁVEIS:

- Redigir novamente o item "j", apresentando a primeira frase com a seguinte alteração: "Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela participação DO SEU FILHO nesta pesquisa".

Suprimir o parágrafo "A participação é voluntária e você é quem decide se deseja ou não participar deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do presente projeto, você receberá uma via deste Registro. Esclarecemos que caso posteriormente você não tenha interesse em continuar sua participação na pesquisa, você tem total liberdade para se retirar, sem para isso, ter que justificar,

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 3.674.223

devendo apenas nos comunicar."

Quanto ao REGISTRO DE ASSENTIMENTO:

De um modo geral, a linguagem é inadequada para estudantes de seis a quatorze anos de idade, carregada de termos técnicos de um campo de estudos (Pedagogia) e também de termos jurídicos. Além disso, deve ser prevista a leitura do Registro para os participantes que ainda não souberem ler.

No item c), condiciona-se a entrega de uma via do registro ao estudante "de acordo com a idade". Em verdade, todo participante menor de idade deve receber uma via desse documento, não importando se tenha seis ou quatorze anos de idade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na medida em que não fica claro no cronograma apresentado na Plataforma Brasil qual é o momento exato do contato com os participantes, será necessário que a pesquisadora esclareça este ponto, uma vez que não se pode iniciar pesquisa empírica com seres humanos antes da aprovação do projeto pelo CEP.

A pesquisadora deve prever o início do contato com os participantes com folga suficiente para a decisão final do CEP.

Em relação ao RCLE DOS RESPONSÁVEIS, redigir novamente o item "j", apresentando a primeira frase com a seguinte alteração: "Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela participação DO SEU FILHO nesta pesquisa".

Suprimir o parágrafo "A participação é voluntária e você é quem decide se deseja ou não participar deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do presente projeto, você receberá uma via deste Registro. Esclarecemos que caso posteriormente você não tenha interesse em continuar sua participação na pesquisa, você tem total liberdade para se retirar, sem para isso, ter que justificar, devendo apenas nos comunicar."

Quanto ao REGISTRO DE ASSENTIMENTO: De um modo geral, a linguagem é inadequada para

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 3.674.223

estudantes de seis a quatorze anos de idade, carregada de termos técnicos de um campo de estudos (Pedagogia) e também de termos jurídicos. Além disso, deve ser prevista a leitura do Registro para os participantes que ainda não souberem ler.

No item c), condiciona-se a entrega de uma via do registro ao estudante "de acordo com a idade". Em verdade, todo participante menor de idade deve receber uma via desse documento, não importando se tenha seis ou quatorze anos de idade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1278250.pdf	16/09/2019 11:27:16		Aceito
Outros	RALEALUNOS.pdf	24/07/2019 23:12:20	MARIA CELIA SANTANA AGUIAR RIBEIRO	Aceito
Outros	RCLEPAIS.pdf	24/07/2019 22:38:32	MARIA CELIA SANTANA AGUIAR RIBEIRO	Aceito
Outros	RCLEADULTOS.pdf	24/07/2019 22:37:54	MARIA CELIA SANTANA AGUIAR RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMARIACELIA.pdf	24/05/2019 20:12:21	MARIA CELIA SANTANA AGUIAR RIBEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/05/2019 19:55:10	MARIA CELIA SANTANA AGUIAR RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Celia.pdf	16/03/2019 22:07:23	MARIA CELIA SANTANA AGUIAR RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
 Bairro: URCA CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 3.674.223

RIO DE JANEIRO, 31 de Outubro de 2019

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

ANEXO G



Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 DINTER UFRJ/JUNEB

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Informações aos participantes
 (DIRETOR(A), COORDENADOR PEDAGÓGICO(A), PROFESSOR(A)).**

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis

Eu, Maria Célia Santana Aguiar Ribeiro, doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, sob orientação da professora Dra. Maria Margarida P. L. Gomes, convidamos você a participar como voluntário(a), do nosso projeto de pesquisa intitulado **AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis**. Antes de decidir se deseja participar, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações.

1) O que é o projeto?

O presente projeto será desenvolvido em escolas contempladas pelo Programa Escolas Sustentáveis no Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia, partindo de perspectivas que concebem os contextos escolares como espaços de produção de conhecimentos.

2) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa Analisar como as escolas de Ensino Fundamental contempladas pelo Programa Escolas Sustentáveis no Município de Bom Jesus da Lapa, Bahia vem produzindo currículos ambientalizados, considerando aspectos como: as disciplinas escolares, seus currículos e materiais didáticos; a educação ambiental; a formação e atuação docente. Entre outras atividades pretendemos compreender esse processo de ambientalização envolvendo a comunidade escolar; a gestão; o espaço físico; e as políticas públicas relacionadas.

3) Por que eu fui escolhido(a)?

Considerando os objetivos da pesquisa, entendemos que se faz necessário que direta ou indiretamente todos os segmentos da escola estejam inseridos como contribuintes na produção de dados, que envolve instrumentos como entrevista, questionários e observação. Portanto, escolhemos como interlocutores da pesquisa: o(a) diretor(a) escolar das unidades pesquisadas, coordenador(a) pedagógico(a), professor(a), alunos(as).

a) Eu tenho que participar?

Esclarecemos que a participação do(a) senhor(a) é voluntária, conforme o seu desejo e mediante autorização por escrito.

O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você poderá participar de acordo com as suas funções desempenhadas no estabelecimento escolar, a saber:

a) Diretor(a): Para compreendermos como este se envolve nas atividades de educação ambiental, articulada com a política pública PDDE-Escolas Sustentáveis, enquanto gestor, em diversos aspectos da gestão: administrativa e pedagógica. Para tanto, deverá apresentar documentos a exemplo do Projeto Político Pedagógico da escola e estar disponível para responder a entrevista e questionário.

b) Coordenador(a) Pedagógico: Este nos ajudará a compreender como o projeto pedagógico da escola é aplicado nas atividades relacionadas ao processo de ambientalização curricular, como orienta os professores e de que forma as atividades de Educação Ambiental se articulam com o programa escolas sustentáveis na perspectiva do currículo. Para tanto poderá contribuir, apresentando documentos relacionados ao projeto pedagógico da escola e responder entrevista e/ou questionário.

c) Professor(a): O(a) professor(a) um dos atores importantes no processo ensino e aprendizagem, irá nos ajudar a partir das suas práticas pedagógicas e materiais didáticos utilizados, a compreender como o processo de ambientalização é contextualizado no cotidiano escolar. Poderá contribuir respondendo a entrevista e/ou questionário, socializar seu plano de trabalho, materiais didáticos usados nas atividades e permitir a observação das suas atividades do cotidiano escolar durante o período investigado.

d) Aluno(a): Os alunos participarão da pesquisa, enquanto principais sujeitos do processo ensino e aprendizagem, sendo observados durante as atividades escolares (dentro e fora da escola), relacionadas à Educação Ambiental, podendo a depender da faixa etária, participarem de entrevistas. A participação dos mesmos será importante para identificarmos como as dimensões ambientais contempladas no currículo da escola, refletem nas estratégias e materiais didáticos utilizados e na aprendizagem dos mesmos.

e) Pais de alunos(as): aos pais será encaminhado um comunicado da existência da pesquisa na escola, solicitando aos mesmos, a autorização para a participação dos alunos em qualquer atividade que porventura venha a ser necessária no âmbito da pesquisa.

b) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com o Art. V da resolução 466/2012, " Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e graus variados". No caso da pesquisa em foco, por ser uma pesquisa em Ciências Humanas, que, de acordo com a resolução 510/16, XVI são "aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação", e que portanto, busca sua produção de dados por meio da entrevista, questionários e observação, os riscos que podem advir, estão exclusivamente relacionados à relação pesquisador x interlocutor, no modo do pesquisador conduzir a mesma. No entanto, buscaremos seguir as determinações da resolução 466/2012, que prevê em seu artigo V.2, que deve-se respeitar "as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual" dos participantes/interlocutores da pesquisa em todas as suas etapas e procedimentos.

c) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Sua participação irá contribuir para elucidar como o processo de ambientalização curricular se dá no âmbito da instituição escola em estudo, podendo os resultados aí produzidos, servirem de base para ampliação dos conhecimentos acerca da temática e orientação nas práticas de Educação Ambiental na Escola.

d) O que acontece quando o estudo termina?

Quando o estudo termina, os resultados estarão disponíveis nas instituições que sediaram a pesquisa, nas bases de dados nacionais da Capes (Plataforma Sucupira) e no portal de publicação de teses e dissertações da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, instituição principal que sedia essa pesquisa. A instituição parceira, a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XVII, Bom Jesus da Lapa, buscará se articular com as escolas

pesquisadas para difundir os conhecimentos produzidos a partir da pesquisa, por meio de cursos de formação e aperfeiçoamento profissional.

e) E se algo der errado?

Esclarecemos que a pesquisa será realizada com o seu consentimento. Porém, mesmo assim, se ao longo da pesquisa, você não se sentir confortável, poderá se retirar da mesma quando desejar, não sendo necessário se justificar e sem qualquer prejuízo para o seu exercício profissional, bastando apenas que nos comunique.

f) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sua participação neste estudo será mantida em sigilo se assim desejar. Como teremos que divulgar os resultados da pesquisa, a identidade dos participantes será ocultada, e usaremos nomes fictícios caso o mesmo não autorize a divulgação do nome.

g) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável:

Maria Célia Santana Aguiar Ribeiro, professora da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias- DCHT, Campus XVII, Bom Jesus da Lapa-Ba. Situada à Rua Av. Agenor Magalhães, s/nº, Amaralina, Bom Jesus da Lap. Doutoranda do doutorado interinstitucional celebrando entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado da Bahia-UNEB/DINTER.

Telefone: (77)99822-1779

E-mail: aguiaceli@msn.com/ aguiaceli@gmail.com

Dados da Instituição Proponente.

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – Email: cep.cfch@gmail.com

h) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigada por ler estas informações. Se desejar participar deste estudo, assine por gentileza esse Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(a) pesquisador(a). Você receberá uma via do presente registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

PB_PARECER_CONS
UBSTANCIADO_CEP_

RCLEADULTOS
(2).pdf

SolicitaAutorizar
aPESQUISA.pdf

ANEXO H



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
DINTER UFRJ/UNEB

TEMA DA TESE: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo no âmbito do Programa Escolas Sustentáveis

Doutoranda: Maria Célia Santana Aguiar

Orientadora: Dra. Margarida P. L. Gomes

INFORMAÇÕES INICIAIS:

Escola: _____

Nome: _____

Graduação : _____

Universidade que cursou: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação : _____

- Universidade que cursou: _____ Ano de conclusão: _____

- Outros cursos: _____

Obs: Se tiver mais de uma, colocar todas.

Função na escola:

Tempo de serviço na profissão:

Tempo que ensina na escola:

Qual ou quais disciplinas:

Participou do Curso de Formação Com-Vida/ PDDE –Escolas Sustentáveis com a professora

Sim () Não ()