



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ANABEL BEATRIZ DE COL

**SENTIDOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA A PARTIR
DOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA, DA PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA
NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR EM RONDONÓPOLIS - MT**

Rondonópolis - MT

2020

ANABEL BEATRIZ DE COL

**SENTIDOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA A PARTIR
DOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA, DA PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA
NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR EM RONDONÓPOLIS - MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

Rondonópolis - MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C683s Col, Anabel Beatriz de.

Sentidos de Educação Ambiental: uma análise da política a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática no âmbito do Ensino Médio Inovador em Rondonópolis - MT / Anabel Beatriz de Col. -- 2020

113 f; 30 cm.

Orientadora: Lindalva Maria Novaes Garske. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato

Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.

Inclui bibliografia.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Av. dos Estudantes, nº 5055 - Cidade Universitária - Rondonópolis/MT – CEP 78736-900
Tel: (66) 3410-4035 - E-mail: ppgedu.ufmt@hotmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: SENTIDOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA A PARTIR DOS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA, DA PRODUÇÃO DE TEXTO E DA PRÁTICA NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR EM RONDONÓPOLIS - MT

Autora: Anabel Beatriz de Col

Dissertação defendida e aprovada em 20/05/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca/Orientadora: Doutora Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno: Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo: Doutor Mauro Guimarães
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Examinador Interno: Doutor Ademar de Lima Carvalho
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 20/05/2020.

Aos meus pais, José de Col Sobrinho (*in memoriam*) e Josefina Patel de Col.

Ao meu filho, Eduardo Rodrigues de Col Costa.

AGRADECIMENTOS

À professora Lindalva Maria Novaes Garske, minha orientadora, pelas ricas discussões e a maneira tranquila com que me conduziu aos melhores caminhos para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) pela concessão de licença para qualificação, o que permitiu a minha dedicação em tempo integral aos estudos que resultaram nesta dissertação.

Ao Eduardo, meu filho, parceiro, ouvinte, incentivador, que me oportuniza a cada dia o exercício de dar e receber amor incondicional.

Aos meus familiares que de uma maneira ou de outra contribuíram e compreenderam minha ausência durante o período do mestrado.

À Dineuza Conceição de Souza Silva e Fabiana Rodrigues Neves de Souza, colegas de mestrado, de grupo de pesquisa e de orientação pelas partilhas e cooperação.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR), por oportunizarem a reflexão de pontos significativos ao desenvolvimento desta dissertação.

Às participantes da pesquisa, que muito contribuíram compartilhando seus conhecimentos e experiências profissionais.

Aos integrantes da banca de avaliação desta dissertação, professores Mauro Guimarães, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Ademar de Lima Carvalho, que prontamente aceitaram o convite para cumprirem o papel de leitores críticos deste trabalho e com seus conhecimentos direcionarem à construção de um texto academicamente mais consistente.

Àqueles que, direta ou indiretamente, cooperaram para o desenvolvimento desta pesquisa, ofereço os meus mais sinceros agradecimentos.

Muito obrigada!

*“Pedras no caminho? Eu guardo todas.
Um dia vou construir um castelo.”*
(NEMO NOX)

RESUMO

Esta pesquisa se insere no grupo de pesquisa Políticas Educacionais, que integra a linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Mestrado em Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso - Câmpus Universitário de Rondonópolis, e tem como objeto de estudo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Seu objetivo é analisar sentidos de Educação Ambiental que circulam na Política Nacional de Educação Ambiental, a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática, no âmbito do Ensino Médio Inovador no município de Rondonópolis, Mato Grosso. A opção metodológica foi pela utilização da pesquisa qualitativa com a abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992). O pensamento foucaultiano foi utilizado como ferramenta analítica dos discursos dos sujeitos da pesquisa. A recolha dos dados foi realizada por meio de análise documental, de textos clássicos e artigos científicos que tratam da Educação Ambiental e sua política, além de entrevistas semiestruturadas com coordenadoras pedagógicas. A partir do material empírico observou-se que o texto da Política Nacional de Educação Ambiental é resultado de todo o percurso de constituição histórica da área de Educação Ambiental, tendo recebido influência direta das discussões da Conferência de Estocolmo, da Carta de Belgrado e da Declaração de Tbilisi, além de sua elaboração ter sido motivada pela comoção decorrente dos debates realizados durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio 92). A análise dos discursos de coordenadoras pedagógicas do Ensino Médio Inovador permitiu identificar três sentidos de Educação Ambiental em sua práxis: Educação Ambiental conservacionista/recursista, Educação Ambiental humanista e Educação Ambiental crítica (com menos ênfase). Pela voz das coordenadoras pedagógicas, constatou-se que a escola ainda reproduz as práticas educativas difundidas por ocasião da instauração e disseminação da PNEA, o que certamente impede a recriação das concepções do trabalho pedagógico e da política em si, no contexto da prática.

Palavras-chave: Educação. Políticas Educacionais. Política Nacional de Educação Ambiental. Sentidos de Educação Ambiental.

ABSTRACT

This research is inserted in the research group Education Policies, which integrates the research line Teacher Education and Education Public Policies, of the Master in Education/Postgraduate Program in Education, of the Federal University of Mato Grosso – University Campus of Rondonópolis, and has as object of study the National Policy of Environmental Education (PNEA). Its aim is to analyze meanings of Environmental Education which are found in the National Policy of Environmental Education, from the contexts of influence, of production of the text and of the practice, within the Innovative High School in the city of Rondonópolis, Mato Grosso. The methodological option was for the use of qualitative research with the approach of cycle policies, proposed by Stephen J. Ball and Richard Bowe (1992). Foucault's thoughts were used as analytical tool of the discourses of the research subjects. The data collection was conducted through document analysis, of classic texts and scientific articles which focus on Environmental Education and its policy, as well as semi structured interviews with pedagogical coordinators. From the empirical material it was observed that the text of the National Policy of Environmental Education is result of the whole path of historic constitution of the field of Environmental Education, having received direct influence from the discussions of the Stockholm Conference, from the Belgrade Charter and from the Tbilisi Declaration, in addition to its elaboration being motivated by the commotion arising from the debates conducted during the United Nations Conference on Environment and Development (Rio 92). The analysis of the discourses of the pedagogical coordinators of the Innovative High School enabled identifying three meanings of Environmental Education and its praxis: conservationist/resourceful Environmental Education, Humanist Environmental Education, and critical Environmental Education (with less emphasis). Through the voice of the pedagogical coordinators, it was verified that the school still reproduces the educational practices developed on the occasion of the establishment and dissemination of the PNEA, which certainly prevents the recreation of the conceptions of the pedagogical work and of the policy itself, in the context of the practice.

Keywords: Education. Education Policies. National Policy of Environmental Education. Meanings of Environmental Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CIC	Campos de Integração Curricular
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CFC	Clorofluorcarbonos
CDCMAM	Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias
CECD	Comissão de Educação, Cultura e Desporto
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUR	Centro Universitário de Rondonópolis
DDT	Dicloro Difenil Tricloroetano
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
FMI	Fundo Monetário Internacional
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPB	Partido do Povo Brasileiro
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Proposta de redesenho curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato Grosso
SisNEA	Sistema Nacional de Educação Ambiental
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UICN	União Internacional para a Conservação da Natureza
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WWF	<i>World Wide Fund for Nature</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	18
2.1 Ciclo de políticas: um método para “pesquisar e teorizar as políticas”	18
2.2 O pensamento foucaultiano como instrumento analítico do discurso	23
3 POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA DISCUSSÃO FUNDAMENTAL.....	26
3.1 Histórico e conceitos básicos.....	26
3.2 O Estado	33
3.3 Políticas educacionais	38
3.4 A Política de Educação Ambiental e o Ensino Médio Inovador: qual a interrelação?	41
4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO	50
5 SENTIDOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR: A VOZ DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	72
5.1 Contextualização das escolas pesquisadas.....	72
5.2 O papel do coordenador pedagógico no ProEMI	73
5.3 Sentidos de Educação Ambiental: o contexto da prática	78
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE - Roteiro para entrevista semiestruturada a ser realizada com os coordenadores pedagógicos	109
ANEXO - LEI No 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999	110

1 INTRODUÇÃO

[...] pela primeira vez na história da humanidade, não por efeito de armas nucleares, mas pelo descontrole da produção industrial, pode-se destruir toda a vida do planeta [...] (GADOTTI, 2000, p. 3).

O Brasil vive um momento político que não deixa de refletir o cenário internacional, com o avanço do capitalismo engendrado pelo neoliberalismo e em que as questões sociais têm sido menosprezadas pelos governantes. Dentre estas questões, está a problemática ambiental, intimamente ligada ao princípio de justiça social, uma vez que o ambiente é comum a todos os cidadãos, independentemente de quais sejam suas ideologias, crenças e expectativas.

É sabido que a consciência ambiental, ou, melhor dizendo, que a preocupação com os possíveis problemas gerados pelos usos e tratamentos inadequados do ambiente tem se propagado com maior intensidade nas últimas décadas, o que se constitui em ganho considerável na luta por um mundo melhor. No entanto, ainda há muito que se discutir para colocar como prioridade nas agendas nacional e internacional a concretização de políticas mais efetivas no enfrentamento às questões relativas ao ambiente.

Contudo, não se pode negar que a população mundial, principalmente nos países com um sistema capitalista mais estruturado tem se mobilizado de diversas maneiras e exigido mudanças que visam o bem-estar comum.

Com o intuito de colaborar para o aprimoramento desse contexto é que propus a realização desta pesquisa e com ela trago para a discussão acadêmica duas políticas públicas educacionais que se imbricam no dia a dia da escola: a política de Educação Ambiental, tendo como pano de fundo a política que institui o desenvolvimento de ações para o aprimoramento da qualidade do Ensino Médio não profissionalizante – o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O projeto de pesquisa foi elaborado mediante a seguinte indagação: Quais sentidos de Educação Ambiental circulam nos textos oficiais da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e no contexto da prática, especificamente nas escolas estaduais de Ensino Médio Inovador, do município de Rondonópolis - MT?

Para contextualizar a problematização desta pesquisa deve-se, antes, considerar que, ao longo dos relatos da história da humanidade, é perceptível a

intrínseca relação de interdependência que se estabeleceu entre o ser humano e o ambiente natural que o abriga. Um exemplo irrefutável dessa interligação é a construção do saber científico (Ciência), motivada pela necessidade humana de compreender os fenômenos naturais e desvendar as complexas estruturas que constituem os seres vivos que habitam os mais diversos ambientes do planeta.

Apesar de existir essa interdependência, somente em 1869 o termo “ecologia” (*oikos*: casa, *logos*: estudo) foi apresentado por Ernst Haeckel, para designar a subdivisão da Biologia que se dedicaria ao estudo das relações entre as espécies (componentes bióticos) e seu ambiente (componentes abióticos), formalizando os estudos nessa área.

A partir desse momento, os ensaios e pesquisas sobre o ambiente progrediram e se fortaleceram, resultando em ações como a criação da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), na Suíça, em 1947, e na publicação e divulgação, em 1962, da obra *Silent Spring* (Primavera Silenciosa), escrita pela bióloga de ambientes marinhos e ecologista Rachel Carson¹. O objetivo de *Silent Spring* era alertar a população sobre os efeitos danosos da utilização de pesticidas, como, por exemplo, o *Dicloro Difenil Tricloroetano* (DDT) à biodiversidade do planeta. Estes, entre muitos outros acontecimentos, levaram a comunidade científica a se mobilizar em torno da temática ambiental e à proposição de alternativas dedicadas à manutenção da vida.

Um outro fato importante à construção de uma consciência ambiental foi o surgimento da expressão Educação Ambiental (*Environmental Education*). Esse termo é relativamente recente, tendo sido utilizado formalmente, pela primeira vez, em 1965 (DIAS, 1992, p. 40), durante a Conferência de Educação da Universidade de Keele, Grã-Bretanha e, a partir de então, foi introduzido nas práticas pedagógicas e passou a tomar lugar de destaque no meio político de vários países.

A Conferência de Tbilisi, Geórgia (ex-União Soviética), realizada em 1977, consolidou a necessidade de globalização do enfrentamento aos problemas ambientais, estabeleceu os princípios orientadores da Educação Ambiental e evidenciou o seu caráter interdisciplinar, ético, crítico e transformador.

¹ O documentário *American Experience: Rachel Carson* (2017) mostra-se como um importante mecanismo complementar para compreender o contexto de produção do livro *Silent Spring*, de Rachel Carson, assim como as consequências das problematizações apresentadas por ela nos rumos das políticas estatais dos Estados Unidos.

Desde então, as questões ambientais têm ganhado destaque nos cenários nacional e internacional e permeado as ações políticas do Estado brasileiro. Dentre essas ações, destaca-se a publicação, em 27 de abril de 1999, da Lei 9.795 que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental, cujo Artigo 1º define Educação Ambiental como

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

Com a ampliação do olhar sobre as questões ambientais na conjuntura do capitalismo globalizado, vivenciado internacionalmente, foi “[...] ficando claro que a crise ambiental está intimamente relacionada à degradação da qualidade de vida humana e a superação deste quadro se relaciona a outras questões como justiça social, distribuição de renda e educação [...]” (BRASIL, 2007, p. 19).

A Resolução CNE nº 2, de 15 de junho de 2012, (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA), em seu preâmbulo, esclarece que, na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana, o atributo “ambiental” 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).

Ao problematizar as questões ambientais no viés da Educação Ambiental crítica foi que surgiu o interesse em analisar sentidos de Educação Ambiental que circulam na Política Nacional de Educação Ambiental, a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática, no âmbito do Ensino Médio Inovador no município de Rondonópolis - MT, sendo esse o objetivo geral deste estudo.

Com o intuito de obter êxito, tracei os seguintes objetivos específicos: a) analisar sentidos de Educação Ambiental nos textos oficiais da política de Educação Ambiental; b) identificar e discutir, nos discursos de coordenadores pedagógicos do Ensino Médio Inovador, sentidos de Educação Ambiental; c) problematizar as relações entre os sentidos de Educação Ambiental nos documentos oficiais e nos discursos dos coordenadores pedagógicos. Esses objetivos secundários tiveram papel

fundamental para manter o foco na trajetória que foi percorrida para atender ao objetivo maior desta pesquisa, já mencionado no parágrafo anterior.

Para alcançar os objetivos delineados para esta pesquisa, foram estudados e analisados os documentos que instituíram a Política Nacional de Educação Ambiental, a saber: a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do MEC que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Após a realização da pesquisa, os resultados estão sendo retratados nesta dissertação, que se constitui em um relatório de pesquisa, no qual pretendo realizar reflexões acerca da política pública de Educação Ambiental. O texto desta dissertação está estruturado em seis seções.

A seção introdutória é a parte preliminar em que abordo a minha conexão com a temática e exponho os caminhos que me levaram a traçar os propósitos da investigação. Descrevo o panorama que fundamenta a realização da pesquisa e esclareço os seus objetivos.

A segunda seção destina-se a informar os pormenores referentes à metodologia empregada na realização desta pesquisa e, conseqüentemente, na análise do material empírico. Explicito que utilizei o método do ciclo de políticas, numa opção pela abordagem qualitativa, além de efetuar a análise dos discursos sobre a Educação Ambiental, no contexto da prática, a partir do pensamento de Michel Foucault.

Na terceira seção apresento conceitos elementares ao entendimento dos resultados obtidos após a análise da empiria, como as concepções de Políticas Públicas, Estado, Políticas Educacionais; evidencio, ainda, o ponto de intersecção entre a Política Nacional de Educação Ambiental e a Política do Ensino Médio Inovador.

A seguir, na quarta seção, disserto sobre a configuração do contexto da influência e do contexto da produção do texto da Política Nacional de Educação, desde a sua origem, pela proposição de Projeto de Lei na Câmara dos Deputados, até o seu sancionamento pelo presidente da República.

Para a quinta seção, reservei a análise do contexto da prática, a partir das entrevistas com coordenadoras pedagógicas de escolas que aderiram ao ProEMI, buscando problematizar os sentidos atribuídos por elas à Educação Ambiental.

Por fim, apresento as minhas considerações sobre a pesquisa realizada e os seus achados, pensando em um futuro real com a possibilidade de uma Educação Ambiental crítica e libertadora, que preze a justiça social.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Aqui, pretendo expor alguns aspectos sobre a metodologia empregada para a obtenção e análise do material empírico desta pesquisa. Como registro detalhadamente a seguir, utilizei a pesquisa qualitativa e a abordagem do ciclo de políticas por acreditar que permitem uma aproximação mais adequada do objeto de pesquisa e dos significados das experiências do cotidiano das pessoas, como menciona André (2005, p. 47).

2.1 Ciclo de políticas: um método para “pesquisar e teorizar as políticas”

A toda pretensão de pesquisa é inerente a necessidade de o investigador decidir qual será o método mais adequado ao estudo que planeja realizar. Minayo e Minayo-Gomes (2003, p. 118) afirmam que “[...] o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar respostas para suas perguntas, ou, dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta.”.

Não sem considerar todo o processo histórico de construção dos métodos de pesquisa, tomo a liberdade de dizer que a escolha de um bom método para desenvolver um planejamento de pesquisa pode ser denominado de sistema *chave-fechadura*, numa analogia ao modelo enzima-substrato². Com isso, desejo enfatizar a necessidade de haver um encaixe perfeito entre o método e os objetivos de pesquisa e, com a ligação perfeita entre esses dois aspectos, o pesquisador poderá vivenciar a ação *catalisadora* do método sobre a pesquisa, permitindo que a empiria aflore de forma natural.

Assim, diante do propósito estabelecido e da inserção desta investigação na temática de pesquisa que versa sobre as políticas educacionais de Educação Ambiental, optei pela utilização da pesquisa qualitativa com a abordagem do ciclo de políticas (*theory of policy enactment*), proposto por Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992), como metodologia de trabalho.

² Esse modelo foi proposto por Emil Fischer, em 1894, com o intuito de explicar a necessidade de uma enzima se encaixar perfeitamente a um substrato (substância) para desempenhar a sua função catalisadora (aceleração) em reações químicas ocorridas em seres vivos

Para André (2005, p. 47), o tratamento qualitativo dos dados faz com que os pesquisadores tenham um olhar cuidadoso para com “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais [...].”

Em relação ao ciclo de políticas, Mainardes (2006) aponta que

[...] Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. [...] (MAINARDES, 2006, p. 49).

Ball, em entrevista concedida aos pesquisadores Jeferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, enfatiza que “[...] o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. [...]” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

Por isso, é possível afirmar que essa abordagem mostrou considerável aderência à proposta de pesquisa em tela, atendendo aos anseios de desvelamento dos contextos nos quais se inserem as influências e sentidos nos textos oficiais da política de Educação Ambiental. Como bem menciona Mainardes (2006, p. 55), “[...] A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.”.

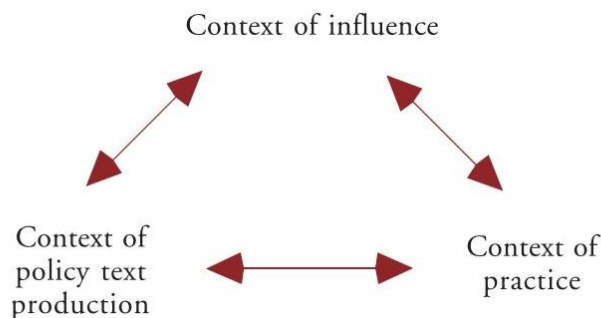
Müller e Surel (2002, p. 10) afirmam que é peculiar da análise das políticas que o pesquisador direcione um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, posicionando-se a partir do ponto de vista daquilo que se tornou centro de gravidade da esfera política.

Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 49) defendem que as análises das políticas devem ocorrer a partir do escrutínio da constituição do discurso da política e da compreensão que será dada pelos profissionais ao relacionarem o texto da política com a prática. Sobre este aspecto, Bowe et al. (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50) expõem que a análise das políticas públicas pela abordagem do ciclo de políticas pode ser realizada considerando-se três principais contextos ou arenas, a saber: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática.

Como se vê na figura 1 (p. 23), que representa o pensamento de Bowe et al. (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 5), relativo aos contextos das políticas públicas,

percebe-se que os contextos estão interligados, não são lineares e não são sequenciais quanto a ordem ou quanto ao tempo.

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making)



Fonte: Bowe et al. 1992 apud Mainardes (2006, p. 5)

Mainardes (2006) descreve os contextos de forma detalhada, iniciando pelo contexto da influência:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política [...] (MAINARDES, 2006, p. 51).

A respeito do contexto da produção de texto, escreve:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] (MAINARDES, 2006, p. 52).

E, ao tratar do contexto da prática, o caracteriza da seguinte forma: “[...] O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a

política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

No ano de 1994, Ball ampliou o ciclo de políticas, indicando a necessidade de que as políticas fossem analisadas pela ótica de dois outros contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto de resultados destina-se à análise das políticas “[...] em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. [...]” (MAINARDES, 2006, p. 54). Já o contexto da estratégia política “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Nesta pesquisa, limitei a análise do material empírico utilizando com maior ênfase os contextos da influência, da produção de textos e da prática. Isso se justifica pelo fato de que este estudo, de forma alguma, negligenciará os demais contextos uma vez que os contextos estão relacionados entre si e seus sentidos se fazem perceptíveis nos demais contextos de uma maneira ou de outra, embora não sejam explorados diretamente.

Com base nos princípios norteadores do estudo de políticas públicas até aqui detalhados é que me propus a analisar sentidos de Educação Ambiental que circulam na Política Nacional de Educação Ambiental, a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática, no âmbito do Ensino Médio Inovador no município de Rondonópolis³ - MT.

Sentido, aqui, será tratado na perspectiva vigotskiana, na qual, a partir dos estudos de Frederic Paulham, psicólogo francês, Vigotski⁴ abraça a seguinte definição para o termo: “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. [...]”, enfatizando, ainda, que “[...] Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que

³ Atualmente, Rondonópolis tem em torno de 232 mil habitantes (estimativa do IBGE), sendo um dos maiores polos agroindustriais de Mato Grosso, com foco na exportação. O setor industrial é movido pelo agronegócio, contando com indústrias que realizam esmagamento de soja, produção de fertilizantes e processamento de carnes. A produção é escoada pelo transporte ferroviário e rodoviário. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/panorama>. Acesso em: 03 maio. 2020.

⁴ Nesta dissertação optei por esta grafia do nome do pesquisador russo, uma vez que na literatura de língua portuguesa seu nome tem sido transliterado para L. S. Vigotski, embora em alguns escritos seja possível encontrar outras formas de registro, como, por exemplo, Vigostky ou Vygotsky.

surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também.” (VIGOSTKI, 2001, p. 465).

Isso posto, pode-se inferir que Vigostki pretende demonstrar que o *sentido* é atribuído pelo sujeito de forma única e particular, a partir de suas interações sociais e com o meio, abrangendo aspectos históricos e culturais inerentes a uma dada circunstância.

Sempre tendo em mente essa concepção, realizei um estudo em profundidade dos documentos que instituíram a Política Nacional de Educação Ambiental, a saber: a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394, a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do MEC, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, como consta na Introdução.

Além disso, a empiria da pesquisa compreende também a coleta de dados junto aos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais de Ensino Médio, que aderiram à modalidade de Ensino Médio Inovador, do município de Rondonópolis - MT, com a utilização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice, p. 113), cujo roteiro continha questões abertas, que possibilitaram identificar os discursos desses profissionais quanto às políticas de Educação Ambiental.

Em Rondonópolis, onze escolas aderiram ao projeto do Ensino Médio Inovador, programa de ensino que

[...] visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009, p. 1).

Com base nesse caráter diferenciado do Ensino Médio Inovador é que optei por utilizar como *loci* da pesquisa, escolas com essa modalidade de ensino. Foi possível contar com a participação de um coordenador pedagógico do Ensino Médio de quatro dessas escolas, portanto, estiveram envolvidas nesta pesquisa 36% do universo de escolas que ofertam o Ensino Médio Inovador.

2.2 O pensamento foucaultiano como instrumento analítico do discurso

Nesta pesquisa, utilizei o pensamento de Paul Michel Foucault como instrumento analítico dos discursos constantes nas Políticas de Educação Ambiental e dos discursos averiguados nas entrevistas realizadas com os participantes.

Cabe ressaltar que nos últimos anos a academia tem sido palco do estudo, quase que anatômico, da produção do filósofo e psicólogo francês Michel Foucault, nos mais diversos campos do saber, destacando-se as áreas da linguagem, da psicologia e do direito, resultando na produção e divulgação de inúmeros trabalhos de caráter científico pautados no conhecimento foucaultiano.

Embora seja indiscutível a riqueza presente em toda obra já publicada de Michel Foucault, é necessário demarcar que não há pretensão de fazer um estudo extensivo e exaustivo de seu trabalho. Neste momento, me aterei aos conceitos foucaultianos que darão condição à análise do material empírico desta pesquisa.

Interessam-me, assim, especialmente, os escritos de Foucault sobre discurso, tendo em vista que

[...] 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 seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

É relevante destacar que o autor não se refere ao discurso unicamente como episódios linguísticos interligados por normas sintáticas de construção. Para além disso, assegura que as “coisas ditas” não se confundem com meras denominações, não se apresentam com a representação direta de algo existente, “mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

O discurso extrapola a elementar menção a coisas/objetos e se constitui não só pela utilização de signos, como palavras, letras e frases. “[...] os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” (FOUCAULT, 2008, p. 55, grifo do autor).

Foucault desnuda as práticas discursivas e a complexidade que as cerca e, ainda, fortalece a ideia de que falar é, de fato, fazer alguma coisa e não apenas

manifestar o seu pensamento sobre algo, demonstrar o que se sabe ou, ainda, utilizar as estruturas linguísticas para exprimir o seu ponto de vista. Assim, é possível afirmar que, para ele, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Conforme menciona Revel (2005), de modo geral, para Foucault, o discurso perfaz

[...] um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente lingüísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinada (por exemplo, a grande separação entre razão/desrazão): a "ordem do discurso" própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas (REVEL, 2005, p. 37).

Desta forma, é possível dizer que Foucault entende que o discurso se constitui historicamente por meio de mecanismos culturais e sociais, como o exemplificado ao referir-se ao poder que a instituição confere ao discurso, na seguinte passagem “[...] E a instituição responde: [...] estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 7).

Um discurso baseia-se em acontecimentos e, embora para Foucault (1996, p. 57) acontecimento não seja considerado um corpo, um acidente ou processo, o filósofo deixa claro que acontecimento não é imaterial, ou seja, o acontecimento se efetivará na materialidade, guardando um lugar e constituindo-se na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação e seleção de elementos materiais.

Assim, pode-se afirmar que as práticas discursivas, ou seja, o “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133) se constituem pela interação do discurso com a materialidade do contexto de determinada realidade social ou cultural.

A partir de extensa fundamentação teórica, Foucault propõe quatro princípios que, em sua concepção, seriam fundamentais como partes integrantes de um método

para a análise do discurso: a *inversão*, a *descontinuidade*, a *especificidade* e a *exterioridade*.

A *inversão*, princípio número um, pontua a necessidade de trabalhar com o discurso de forma a invertê-lo, “[...] é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 52).

A *descontinuidade*, princípio número dois, traz à tona o fato de a prática discursiva seja observada como algo descontinuo, passível de rupturas. “[...] Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1996, p. 52-3).

A *especificidade*, princípio número três, que suscita a dúvida do que é evidente, e indica que se deve manter distância das definições prévias. Ao tratar deste princípio, Foucault (1996, p. 53) recomenda “[...] não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; [...]”.

O último princípio a que o discurso está circunscrito é o da *exterioridade*, que implica em considerar as “[...] suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 53).

Ao propor a utilização do pensamento foucaultiano para realizar a análise de sentidos de Educação Ambiental que circulam na política ambiental, a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática, especificamente na fala de coordenadores pedagógicos, no âmbito do Ensino Médio Inovador no município de Rondonópolis-MT, tenho em mente as palavras de Fischer (2001) ao esclarecer que a análise realizada nesta perspectiva “[...] significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar (FISCHER, 2001, p. 198).” Exercício este que tem como principal exigência o desprendimento do pesquisador do conhecimento histórico e culturalmente adquirido de que os discursos se constituem apenas como um conjunto de signos.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA DISCUSSÃO FUNDAMENTAL

A política de Educação Ambiental é uma política pública do contexto educacional e, para compreendê-la adequadamente, será necessário explorar alguns conceitos básicos, dos quais passarei a ocupar-me a partir deste momento. Entretanto, é primordial alertar que os conceitos não são fixos ou absolutos e tendem a se modificar à medida que o conhecimento se aprimora, além do que é pertinente considerar a base teórica a que estão vinculados.

3.1 Histórico e conceitos básicos

As políticas públicas referem-se a um campo multidisciplinar de ação, estudo e pesquisa bastante recente, mas que tem despertado a atenção nos últimos tempos. No Brasil, como registram Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 144), isso pode ser percebido pelo crescimento de eventos científicos que se dedicam a esta temática, pela ampliação de publicação de periódicos vinculados a este objeto, aumento do número de pesquisas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado que se ocupam do assunto nas mais diversas abordagens, dialogando com diferentes setores, como Educação, Saúde, Economia etc.

Apresento, a seguir, alguns aspectos que julgo indispensáveis à compreensão da pesquisa desenvolvida e que permitem uma reflexão sobre políticas públicas.

Ao tratar de *políticas públicas* é imprescindível assinalar que somente por volta da década de 1950 essa especialidade se tornou um campo atrativo para pesquisadores e dirigentes estatais. Isso ocorreu devido à consolidação e/ou institucionalização do Estado do Bem-Estar Social ou *Welfare State*, que teve lugar logo após o final da Segunda Grande Guerra (1945), em países com capitalismo avançado, como os Estados Unidos, por exemplo.

O *welfare state* se constituiu em aceitável mecanismo de consolidação de cidadania e proteção social. Esping-Andersen (1991, p. 100) em uma de suas abordagens conceituais, em oposição a outras duas, apresenta o *welfare state* como aquele Estado ofertante de programas sociais universalistas e que tem compromisso institucionalizado com o bem-estar social, ou seja, aquele Estado que procura expandir os benefícios sociais de forma a garantir integralmente o bem-estar de toda

a sociedade. No entanto, Esping-Andersen, citando Therborn (1983), afirma que “nenhum estado pode ser considerado um verdadeiro *welfare state* até a década de 70 [...] porque a maior parte de suas atividades rotineiras dizem respeito à defesa, à lei e à ordem, à administração e coisas do gênero” (THERBORN, 1983 apud ESPING-ANDERSON, 1991, p. 100).

Silva e Silva (1995), referindo-se aos estudos de Offe (1972), alega que, ao tratar do *welfare state*, este pesquisador

[...] registra consenso entre conservadores, liberais e socialistas sobre sua existência em sociedades capitalistas enquanto instrumento eficiente de controle, apresentando-se como mecanismo econômico, social e político do capitalismo avançado, o qual não altera substancialmente a coexistência de pobreza e afluência e, muito menos, resolve a contradição básica de toda sociedade capitalista: lógica da produção industrial por lucro e lógica das necessidades humanas, que têm sido apenas suavizadas e modificadas em poucos aspectos (SILVA, 1995, p. 6).

Conjectura-se, então, que o *welfare state* surgiu, de certo modo, na tentativa de suprir a demanda de impedir uma catástrofe social eminente, em virtude da exploração do trabalhador pela industrialização e o acirramento da competitividade controlada pelo mercado, em detrimento das necessidades humanas.

O que pode ser confirmado também pela análise de Santos (1987), uma vez que,

[...] O estado não podendo, erradicar as causas que provocam as contradições sociais mais básicas (a contradição entre capital e trabalho, mas também entre consumidores e produtores entre homens e mulheres, etc.), procura gerir, isto é, manter a um nível de tensão politicamente aceitável, os conflitos, tensões, mal-estares, doenças, etc., que decorrem dessas contradições [...] (SANTOS, 1987, p. 21).

Independentemente do início do *welfare state* ter ocorrido pelas mãos do capitalismo e ter como plano de fundo o fortalecimento e manutenção do modo de produção capitalista, foi com a sua ascensão que se efetivaram os direitos à cidadania e os direitos sociais de forma geral, fortalecendo a luta pelas minorias e excluídos, consequentemente, estimulando o estabelecimento de espaços democráticos. Vale ressaltar o relevante papel da ideologia social democrática para o fortalecimento de um Estado voltado ao bem-estar social, por defender os seus princípios essenciais: *liberdade e igualdade*.

Foi em meio a essa trama política, econômica e social que se originaram as *políticas públicas* (*public policies*) vinculadas ao campo das ciências social e política.

O vocábulo *política pública* é um termo amplamente utilizado por diversas áreas do conhecimento, alcançando diferentes graus polissêmicos, com amplo espectro conceitual, o que gera uma certa dificuldade aos estudiosos desse campo do saber. Apesar disso, Souza (2003, p. 14) afirma que “[...] o caráter holístico da área comporta vários “olhares” sem que esta multiplicidade de perspectivas comprometa a sua coerência teórica e metodológica”.

No Brasil, o termo *política* é utilizado para designar uma área que em países de língua inglesa é subdividida em dimensões distintas, “a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*)”, conforme mencionam Müller e Surel (2002, p. 10).

Isso também é enfatizado por Frey (2000) ao esclarecer que:

- a dimensão institucional 'polity' se refere à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo;
- no quadro da dimensão processual 'politics' tem-se em vista o processo político, freqüentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição;
- a dimensão material 'policy' refere-se aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000, 216-7, grifos do autor).

Mesmo que essa diferenciação seja útil à compreensão de como é constituída e conceituada uma *política pública*, Frey (2000, p. 217) esclarece que “[...] não se deve deixar de reparar que na realidade política essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente [...]”.

Como é possível identificar, o termo *policy/policies* é aquele que atribui significado à ação política, ou seja, trata-se da materialização da política, propriamente dita.

Secchi (2012, p. 2) alerta à arbitrariedade em qualquer definição de política pública ao assinalar a ausência de um consenso entre os literatos dessa especialidade, em função de dificuldades em esclarecer alguns questionamentos sobre políticas públicas. Contudo, afirma que política pública “[...] é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público.” (SECCHI, 2012, p. 2).

O autor esclarece, ainda, que

[...] uma política pública é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2012, p. 2).

Para demonstrar a discordância conceitual em relação às políticas públicas os autores Jardim, Silva e Nharreluda (2009), alicerçados nos estudos de Dagnino (2002), fazem alusão a Hugh Heclo (1972), ao afirmar que “uma política [policy] pode ser considerada como um curso de uma ação ou inação (ou 'não-ação'), mais do que decisões ou ações específicas” (HECLO, 1972 apud JARDIM; SILVA; NHARRELUDA, 2009, p. 10). Seguem apontando que, para Wildavsky (1979), a política é “um processo de tomada de decisões, mas, também, o produto desse processo” (WILDAVSKY, 1979 apud JARDIM; SILVA; NHARRELUDA, 2009, p. 10)

Para Secchi (2012, p. 2), a complexidade na formulação de uma descrição conceitual que represente as políticas públicas concerne, como se observa, na ausência de referências às seguintes incertezas: somente atores estatais podem ser autores de políticas? As políticas públicas são pertinentes unicamente ao enfrentamento ou podem denotar a inobservância de um problema público? Uma política pública é apenas um direcionamento estratégico ou uma orientação operacional também pode ser considerada como tal?

O autor supracitado afirma que sobre os pontos mencionados acima há muita discordância entre os diferentes autores e suas abordagens. A respeito da autoria das políticas públicas, Secchi (2012, p. 2) atribui a Heclo (1972), Dye (1972) e outros, a abordagem estatista (*state-centered policy-making*), ou seja, para ser classificada como política *pública*, dada política deve ter sido proposta por atores estatais (*policymakers*). Ao continuar, outorga a Dror (1971) e Kooiman (1993), além de outros, a defesa de autoria multicêntrica, isto é, estes pesquisadores consideram como política *pública* aquela cuja propositura pode ter tido origem, não só a partir de figura juridicamente ligada à máquina estatal, mas também, àquela vinculada a instituições privadas, organismos multilaterais, organizações não governamentais e redes de

políticas públicas (*policy networks*). Na perspectiva multicêntrica, considera-se *pública* aquela política que objetiva enfrentar um problema caracterizado como público.

É importante destacar que nesta pesquisa partilho do entendimento de Secchi (2012) ao filiar-se à abordagem multicêntrica quanto ao protagonismo na indução/autoria de políticas públicas, principalmente por tratar de uma política pública que, em muitos momentos, tem sido instigada, proposta e desencadeada por organizações não governamentais: a política de Educação Ambiental.

No que tange ao segundo ponto, Secchi (2012, p. 4) esclarece que “Uma política pública deve resultar em uma diretriz intencional, seja ela uma lei, uma nova rotina administrativa, uma decisão judicial etc.”. Dessa forma, considera que, no caso de não haver definição formal de uma ação diante de um problema, não há configuração de uma política pública.

Tal posicionamento é corroborado por Müller e Surel (2002), na seguinte afirmação:

Se o não agir acarreta, com frequência, efeitos políticos e sociais tão visíveis quanto uma ação em boa e devida forma, não se deve, por isso, evidentemente, considerar que se está diante de uma política toda vez que um governo não faz nada! (MÜLLER; SUREL 2002, p, 22).

Por outro lado, Dye (1995, p. 3 apud HERINGER, 2018, p. 23) afirma que “política pública é tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer”. Partindo dessa definição, de amplo espectro, é possível conjecturar que ao tomar a decisão de não agir diante de um problema público o Estado está defendendo uma forma de proceder a respeito de tal situação, podendo essa falta de ação ser entendida como uma política pública.

No terceiro ponto, Secchi (2012, p. 5) questiona sobre a possibilidade de serem consideradas como políticas públicas as ações que forem colocadas apenas como um direcionamento estratégico, como, por exemplo, a política agrária nacional ou uma orientação operacional, como projetos específicos, planos de ação, programas. O autor conclui dizendo: “Nosso posicionamento é de que são políticas públicas tanto as diretrizes estruturantes (de nível estratégico) como as diretrizes de nível intermediário e operacionais.” (SECCHI, 2012, p. 5).

Outra questão apontada por Secchi (2012), que implica diretamente nos pontos tratados até o momento, é a definição do que seria um *problema* público. Subsidiado

por Sjöblom (1984), Secchi aponta que um problema público pode ser definido como “[...] a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública” e, para ele, “[...] um problema só se torna público quando os atores públicos intersubjetivamente o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade)” (SECCHI, 2012, p. 7-8).

Para ilustrar: a situação de um estudante de pós-graduação que, um mês após ingressar num mestrado ou doutorado, perdeu o emprego e não tem uma bolsa de pesquisa ou demanda social para ajudá-lo a se manter e custear os seus estudos, não é um problema público. Entretanto, a ausência de bolsas para três ou quatro mil alunos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, que desenvolveriam pesquisas, nas mais diversas áreas com o auxílio dessas bolsas é, sem dúvida, um problema público. Quantas vidas de cidadãos deixarão de ser afetadas positivamente pela ausência de uma política de investimento na pesquisa pós-graduada?

Secchi (2012) enfatiza que os problemas públicos podem emergir subitamente ou ganhar espaço na área pública de forma lenta, estar presente na comunidade, mas não receber o devido valor em função de os cidadãos estarem tão acostumados que a questão já não os incomoda ou, ainda, receber a devida atenção somente quando surgir uma circunstância comparativa com algo de melhor condição.

Ancorado nos estudos de Sjöblom (1984), Secchi (2012) expõe que o reconhecimento da existência de um problema público abrange:

a) a constatação ou percepção do problema: pelas palavras de Secchi (2012, p. 35), “[...] um problema público não existe senão na cabeça das pessoas. [...] Uma situação pública passa a ser insatisfatória a partir do momento em que afeta a percepção de muitos atores relevantes.”

b) a determinação dos limites do problema: sobre isso, Secchi (2012, p. 35) diz que “[...] a delimitação do problema envolve definir quais são seus elementos, e sintetizar em uma frase a essência do mesmo”. Enfatiza, ainda, que o estabelecimento dos limites do problema é temporário e móvel, pois este se submete ao crivo dos envolvidos na formulação da política, aos políticos, aos burocratas e aos agentes receptores da política pública.

c) análise de viabilidade de solução: é pouco provável que uma dada situação que não apresente oportunidades de resolução seja socialmente aceita como um problema público. Para Secchi (2012, p. 35), “[...] É claro que nem sempre as políticas

públicas são elaboradas para resolver completamente um problema, e sim apenas para mitigá-lo ou diminuir suas consequências negativas.

Após a identificação do problema público, é necessária a sua inserção na agenda (*agenda setting*) para que o mesmo seja tratado adequadamente e tenha visibilidade política e social. *Estar na agenda* significa dizer que tal problema está elencado entre aqueles problemas que têm prioridade na intenção de encontrar uma resolução. Para Müller e Surel (2002, p. 25), a *agenda* “[...] marca as condições de gênese da ação pública e segue uma multidão de caminhos possíveis, de acordo com o *input* inicial (catástrofe natural, motim, revelação dos números do desemprego...)”.

Assim como em outros pontos, dentro da especialidade de políticas públicas, é possível indicar a existência de divergências entre os autores da área quanto ao critério de classificação da agenda e, por conseguinte, dos elementos que levam à inserção de um determinado fenômeno em uma certa agenda.

Viana (1988, p. 8), citando Kingdon (1984), ordena a agenda em *sistêmica ou não-governamental*, *governamental* e de *decisão*, diferenciando-as da seguinte forma: *agenda sistêmica ou não governamental* é aquela em que estão inscritas as questões que há algum tempo representam uma aflição para o país, sem ter recebido a devida atenção do governo; a *agenda governamental* se constitui pela inserção, na lista, dos problemas que merecem atenção do governo; a *agenda de decisão* é aquela que contém a relação das questões a serem discutidas.

Por outro lado, Secchi (2012), valendo-se de Cobb e Elder (1983), afirma ser possível classificar a agenda em dois tipos:

- agenda política: conjunto de problemas ou temas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública;
- agenda formal: também conhecida como agenda institucional, é aquela que elenca os problemas ou temas que o poder público já decidiu enfrentar (SECCHI, 2012, p. 36).

Além desses dois tipos de agendas, Secchi (2012) registra a existência da *agenda da mídia*, composta por aqueles problemas que ganham visibilidade e que passam a ser objeto de interesse dos mais diversos agentes sociais em função de terem sido colocados em evidência pela cobertura midiática que receberam. Atribui grande força a esse tipo de agenda, ao dizer “[...] O poder que a mídia possui sobre a opinião pública é tamanho que, não raras vezes, a agenda da mídia condiciona as agendas políticas e institucionais.” (SECCHI, 2012, p. 36).

Para efeito desta pesquisa, adotarei a classificação das agendas apresentada por Secchi (2012), com base em Cobb e Elder (1983), por entender que possibilita uma interação maior com o contexto contemporâneo no qual está inserida a política pública aqui estudada.

A definição de um problema, ou, melhor dizendo, a potencial interferência do poder público diante de uma tensão que afete a coletividade, decorre, também (mas não só), da ideologia política, econômica e social do Estado. Assim, é necessário compreender o papel do Estado e as interações estabelecidas entre esta entidade e a sociedade contemporânea, para que seja possível entender a ação pública. Por isso, dedico-me, a partir de agora, a abordar a atuação do Estado frente às políticas públicas.

3.2 O Estado

Como mencionei anteriormente, as políticas públicas tiveram o seu nascedouro atrelado à conjuntura estrutural do Estado de Bem-Estar Social. Todavia, é necessário apontar que o Estado vem se modificando ao longo dos anos e essa nova perspectiva de Estado tem inferência direta sobre as políticas públicas, uma vez que, ao se levantar questões sobre esta especialidade, é comum que sejam elaboradas com referência à ação do Estado ou dos atores estatais.

A construção do Estado resulta de um processo histórico, que se dá a partir do fim da Idade Média, em que se justapõem diversos interesses, configurando-se como uma entidade oriunda das ações da sociedade.

Assim, da mesma maneira como quando se trata de muitos outros tantos temas, conceituar Estado é algo difícil e complexo. Nesse caso específico, há diversas implicações das discussões históricas envolvendo grandes pensadores, como Hegel, Marx, Engels, Poulantzas, Gramsci, entre outros. Pereira (2009), fazendo um esforço de análise, aponta que os autores que dizem que há assentimento na definição de Estado, enfatizam a existência de três elementos que o integram:

- a) um conjunto de instituições e prerrogativas, entre as quais, *o poder coercitivo*, que só o Estado possui por delegação da própria sociedade;
- b) o *território*, isto é, um espaço geograficamente delimitado onde o poder estatal é exercido. Muitos denominam esse território de

sociedade, ressaltando a sua relação com o Estado, embora esse mantenha relações com outras sociedades, para além de seu território;

c) um conjunto de regras e condutas reguladas dentro de um território, o que ajuda a criar e manter uma *cultura política* comum a todos os que fazem parte da sociedade nacional ou do que muitos chamam de *nação* (PEREIRA, 2009, p. 342, grifos da autora).

Para essa mesma autora, o Estado, para além de ser um conceito complexo, também é um fenómeno *histórico*,

[...] porque, como visto, ele não existe de forma absoluta e inalterável. É algo em movimento e em constante mutação. Trata-se de um fenómeno que tem que ser pensado e tratado como um processo, a despeito de algumas ideologias pretenderem vê-lo como um ente que se basta a si mesmo (visão metafísica) (PEREIRA, 2009, p. 344).

Por se tratar de um fenómeno histórico, o Estado contemporâneo tem que ser abordado como um processo impregnado das ideologias existentes no decorrer da história da humanidade, em que o velho e o novo coexistem. O passado está refletido no presente e o futuro jamais se libertará dele. Pereira (2009, p. 344), alerta que “[...] O passado nunca é completamente superado, porque se infiltra no presente e se projeta no futuro.”

O Estado é, também, um fenómeno de carácter *relacional*,

[...] porque não é um fenómeno isolado, fechado, circunscrito a si mesmo e autossuficiente, mas algo em relação. Contudo, a relação exercitada pelo Estado não se dá de forma mecânica, linear ou como justaposição de elementos que se agregam sem se interpenetrarem (PEREIRA, 2009, p. 345).

A autora complementa:

Por ser um processo histórico, que contempla passado, presente e futuro, bem como a coexistência de antigos e novos elementos e determinações, a relação praticada pelo Estado tem carácter *dialético* – no sentido de que propicia um incessante jogo de oposições e influências entre sujeitos com interesses e objetivos distintos (PEREIRA, 2009, p. 345).

Com isso, a autora deseja esclarecer que a interação dialética estabelecida pelo Estado “[...] comporta igualmente antagonismos e reciprocidades [...]” (PEREIRA, 2009, 345). Portanto, admite que forças divergentes se enfrentem e, ao mesmo tempo,

se agreguem, contribuindo para um dado resultado, referente a algumas questões a serem enfrentadas pela sociedade.

Desta forma, é possível inferir que o melhor a se fazer é tentar compreender o Estado pelas suas relações interdependentes, como a conexão que o Estado estabelece com a sociedade. Fundamentada em Ianni (1986), Pereira (2009) lembra que sociedade, para o Estado,

[...] é o seu principal oposto, mas também o seu principal termo de complementação. É por meio da relação com a sociedade que o Estado abrange todas as dimensões da vida social, todos os indivíduos e classes, e assume diferentes responsabilidades, inclusive as de atender demandas e reivindicações da sociedade em seu conjunto (não só de uma classe). Por isso, apesar de ele ser dotado de poder coercitivo, também pode realizar ações protetoras, desde que pressionado e controlado pela sociedade (PEREIRA, 2009, p. 345).

Assim sendo, constata-se que o Estado está intimamente ligado à sociedade e dela depende, não podendo ser entendido como um agente único de organização autossuficiente do enredo da vida em sociedade, muito menos, se constitui de instrumento específico da classe dominante.

Pereira (2009), usando, ainda, os estudos de Ianni (1986) declara que:

[...] o Estado pode ser considerado “o lugar de encontro e a expressão” de todas as classes porque, embora ele zele pelos interesses das classes dominantes e tenha, ele mesmo, um caráter de classe, esse zelo se dá de forma *contraditória*. Isso porque, para manter as classes dominadas afastadas do bloco no poder, ele tem de incorporar interesses dessa classe e acatar a interferência de todos os integrantes da sociedade nos assuntos estatais, para poder se legitimar e preservar o próprio bloco no poder. É relacionando-se com todas as classes que o Estado assume caráter de *poder público* e exerce o controle político e ideológico sobre todas elas (PEREIRA, 2009, p. 346, grifos da autora).

Ante o exposto, conforme bem indica Höfling (2001, p. 32), “[...] é impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.”. Nessa perspectiva, um aspecto fundamental é distinguir Estado e governo, instâncias da esfera pública com ingerência decisória direta nas definições de agendas das políticas.

Höfling (2001) apresenta essa diferenciação ao enunciar que Estado é considerado “[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p. 31) sem, contudo, considerar Estado como a maquinaria pública apenas, capaz unicamente de tratar das políticas públicas. Por governo, a autora concebe

[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

A distinção entre Estado e governo tem se mostrado mais intensa no contexto atual diante da personalização jurídica do Estado. Isso se dá em função de que “[...] o Estado, como pessoa jurídica, tende a demonstrar as suas próprias vontades, independentemente das intenções individuais do governante”, afirma Rocha (2009, p. 141). O autor explica, ainda, que a personalização jurídica do Estado é a sua constituição como pessoa, com vontade própria, cujas características se encontram registradas nos princípios básicos da sua carta magna, ou seja, da sua constituição.

Sobre o governo, Rocha (2009, p. 141) constata que “Ainda que ocupe parte da estrutura do poder executivo, o governo é mais do que o executivo, pois se caracteriza por se estabilizar institucionalmente no Estado e assumir a responsabilidade da orientação política geral.”

O referido autor considera como parte integrante do Estado e não do governo “a Constituição, o conjunto de servidores públicos estáveis, o patrimônio público, a máquina burocrática pública, as forças públicas, etc.” (ROCHA, 2009, p.141). Essa distinção se justifica

[...] porque a sociedade precisa que estas instituições sejam estáveis e impessoais, que não estejam sujeitas às mudanças de governo no processo eleitoral e que sejam republicanas – pertencente ao conjunto da sociedade e não aos interesses de quem está no poder (ROCHA, 2009, p. 141).

É relevante ressaltar que essa separação entre Estado e governo é típica de Estados conduzidos por um regime democrático constitucional, como é o caso do Brasil, por exemplo. Em Estados comandados por regimes autoritários, a separação

entre Estado e governo é muito tênue ou inexistente, praticamente não havendo limites de poder do governante em relação ao Estado.

Estabelecida a diferenciação entre Estado e governo, torna-se viável demarcar o separador entre as *políticas de Estado* e as *políticas de governo*. Essa não é uma questão trivial. Cabe aos gestores de uma nação ter clareza da linha divisória entre esses dois aspectos das políticas ou corre-se o risco de abordar políticas de Estado como sendo políticas de governo e vice-versa, o que pode acarretar danos societários significativos. Oliveira (2011) considera que

[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

As políticas de governo vão dar corpo a uma vontade transitória de um governo eleito para um mandato, numa dada conjuntura, normalmente atendendo a um lapso temporal específico, de uma dada nação. Em vista disso, podem ser consideradas como diretrizes temporárias acolhendo uma circunstância específica.

Para as políticas de Estado, Oliveira (2011) apresenta a seguinte definição

[...] políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Logo, é correto afirmar que as políticas de Estado dizem respeito aos princípios básicos que dão a direção ao governo de uma nação. Desta maneira, as políticas de Estado não devem estar a serviço de uma ideologia específica ou de um determinado governo. Ao contrário, à terminologia *política de Estado* filiam-se todos os pontos encarados como essenciais ao bom desenvolvimento de uma nação e que atendam aos anseios da sociedade como um todo.

Todas as políticas de Estado devem privar-se em seguir uma intenção política de um contexto particular, orientando-se por um plano de ação de longo prazo, que tenha valor estratégico, não dependendo das obstinações de alguém que ocupa um cargo político por um determinado tempo. Normalmente, se encaixam aqui as políticas

sociais que atingem a população como um todo e tratam de aspectos como educação, segurança pública, previdência social, saúde, geração de empregos etc.

Porém, nada impede que uma política de governo, se bem estruturada, se transforme em uma política de Estado. No Brasil, isso ocorreu com o programa Bolsa Família, implantado pelo governo Lula, que se tornou, como é amplamente divulgado no *website* da Caixa Econômica Federal, um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias de todo o País em situação de pobreza e de extrema pobreza, a fim de que consigam superar a situação de vulnerabilidade, buscando garantir, a essas famílias, o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

Tendo sido implantado no Governo Lula, que assumia um papel mais interventor após os mandatos dos governos neoliberais da década de 1990, criado pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, o programa Bolsa Família foi transformado na Lei Federal 10.836/2004, em 9 de janeiro de 2004, e sobrevive até a atualidade sob o comando de um governo conservador de direita. Desse modo, o programa Bolsa Família pode ser considerado uma política de governo que se transformou em política de Estado e isso se deve principalmente ao número de famílias atendidas. Conforme dados da Caixa Econômica Federal, mais de 13,9 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família em todo o Brasil.

3.3 Políticas educacionais

É prudente destacar que a política educacional se insere no campo das políticas públicas sociais, de forma similar às políticas voltadas à saúde, seguridade social, emprego, saneamento, habitação etc. Por se tratar de uma política pública, está envolta por toda uma ideologia capitalista de mediação entre as exigências de acumulação e valorização do capital e a manutenção da força de trabalho disponível para o mesmo, sendo financiada pelos próprios trabalhadores (através de pagamento de impostos) e não pelos detentores dos modos de produção.

Sobre as políticas sociais, Höfling (2001) esclarece que as

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

Com base nesse esclarecimento sobre as políticas sociais que abarcam a educação e suas políticas, manifesto a minha adesão ao pensamento de Höfling ao destacar que entende educação como uma política pública social, de responsabilidade do Estado, de abordagem multicêntrica e que se constitui em formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001, p. 31).

Paviglianiti (1993) apresenta a política educacional como

[...] el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado -entendido este como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil- para la configuración y control de la practica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada (PAVIGLIANITI, 1993, p. 8).⁵

Assim, é possível inferir que ao discorrer sobre as políticas educacionais é imprescindível empreender esforços para evidenciar as forças, ocultas ou não, que pretendem direcionar os processos educativos e, com esse intento, trago à tona alguns aspectos sobre educação.

Ao abordar a questão educacional, Mészáros (2008) utiliza-se das seguintes palavras de Paracelso⁶ (1493-1541): “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.” (PARACELSO apud MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Com elas, pretende suscitar uma análise acerca do objetivo da aprendizagem/educação.

O supramencionado autor, ao explorar o ponto de vista de Paracelso, pergunta:

[...] Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

⁵ Tradução livre: [...] o estudo do conjunto de forças que tentam direcionar o processo educacional e as relações que ocorrem no interior do Estado - entendidas como a interseção entre sociedade política e sociedade civil - para a configuração e controle da prática institucionalizada da educação, dentro de uma formação histórica específica.

⁶ Paracelso (superior a Celso) é o pseudônimo de *Phillipus Aureolus Theophrastus Bombastus von Hohenheim*, médico e alquimista suíço que revolucionou a história da Medicina com uma de suas inovações, que foi a utilização de substâncias químicas para curar doenças e por defender que a quantidade de substância administrada ao doente é que faria a diferença entre veneno e remédio.

Esta é uma das indagações de Mézaros (2008) para provocar, de forma brilhante, a reflexão sobre a educação nos tempos atuais e, sem dúvida, expressa a preocupação sobre a dualidade histórica da educação escolarizada: formar para a dominação ou para emancipação humana?

Mézaros (2008, p. 48), considerando o significado paracelsiano de aprendizagem, que é um amplo e profundo conceito, diz ainda que nas horas de aprendizagem o indivíduo toma inúmeras decisões, para o bem e para o mal, que afetam a vida do sujeito particularmente ou podem ter inferência simultânea à humanidade como um todo. Prossegue, dizendo que a tomada de consciência desse processo de aprendizagem, conforme o pensamento de Paracelso, contribuirá de modo “[...] a maximizar o *melhor* e minimizar o *pior*” (MÉSZAROS, 2008, p. 48).

Para Mézaros (2008, p. 48), encarar a educação dessa maneira permite tentar alcançar o intento de uma transformação tamanha, cujos instrumentos de pressão consigam romper com a lógica do capital.

É nessa perspectiva que as políticas públicas educacionais deveriam atuar, porque, de outra maneira, significa continuar preso “[...] dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital [...]” (MÉSZAROS, 2008, p. 48).

Conforme aponta Mézaros (2008), a educação, vista de forma restrita,

[...] exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja (MÉSZAROS, 2008, p. 49, grifos do autor).

É na direção assinalada por Mézaros (2008, p. 55) que se percebe fundamental “[...] reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal [...]”. Por este prisma, pretendo dissertar sobre as políticas educacionais trazidas à tona nesta pesquisa tratando educação como algo pleno, que não se dá apenas nos contextos educativos formais, mas, sim, se produz em tudo aquilo que envolve uma certa aprendizagem e pode suscitar discussões sobre o sistema educacional preponderantemente autoritário, que leva ao comodismo diante da ordem estabelecida pelo capital.

Mesmo diante de um contexto social regulado pelo neoliberalismo, como se observa no Brasil atualmente, é nítido que a educação tem atingido papel de destaque e, como salienta Azevedo (2004), isso ocorre,

[...] Por um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico. Num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro lado, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, na medida em que esta forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (AZEVEDO, 2004, p. X).

As políticas educacionais, no tempo presente, se enquadram nessa nova ortodoxia constatada por Azevedo (2004), com o estabelecimento de relações atuais entre política, governo e educação normatizadas por uma investida em melhorar os aspectos econômicos a partir do aprimoramento da ligação entre escolarização, produtividade, trabalho e mercado.

3.4 A Política de Educação Ambiental e o Ensino Médio Inovador: qual a interrelação?

Ao levar em conta que ainda no início do século XIX a educação formal no Brasil era inexpressiva ou praticamente inexistente, é possível imaginar o esforço empreendido pela sociedade e pelos órgãos governamentais para que a educação brasileira esteja situada no patamar em que está na atualidade.

A realidade do início do século XIX – em que a educação se restringia à iniciativa dos jesuítas em manter estabelecimentos (os registros mostram que não havia mais do que vinte) destinados ao ensino e que culminaram por ser extintos com a expulsão desses religiosos do País – só foi alterada com a chegada, ao Brasil, em 1808, da Família Real portuguesa, que aportou no litoral brasileiro, mais especificamente, na cidade de Salvador, Bahia, após fugir das tropas de Napoleão Bonaparte. Nessa época, “A função essencial do ensino secundário era preparar o sujeito para o ingresso nos cursos de nível superior. O ensino técnico-profissional sofria com o quase absoluto descaso” (SANTOS, 2010, p. 4), sendo que isso se perpetuou durante muitos anos.

No início do século XX, o ensino secundário passou por várias reformas, como mostra o quadro 1 a seguir, elaborado por Santos (2010). Como bem se pode notar,

desde a reforma proposta por Benjamin Constant, em 1890, até a formulação apresentada por João Luís Alves, em 1925, o objetivo principal do ensino secundário, que assistia a uma parcela ínfima da população, era dar condições ao educando de acumular conhecimento que lhe permitisse galgar os degraus para ingressar no ensino superior.

Quadro 1 – Reformas do Ensino Médio

Reformas	Objetivos	Duração do nível
Benjamin Constant (1890)	“Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, bem como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social.”	7 anos
Epitácio Pessoa (1901)	“Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras.”	6 anos
Rivadavia Correia (1911)	“Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das Ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório.”	Externato - 6 anos; Internato - 4 anos.
Carlos Maximiliano (1915)	“Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitado-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular.” (sic)	5 anos
João Luís Alves (1925)	“Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores”; “Preparo fundamental e geral para a vida”; “Fornecer a cultura média geral do país”.	5 anos - certificado de aprovação; 6 anos - bacharelado em Ciências e Letras

Fonte: SANTOS, 2010, p. 7.

Em 1942, com o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril, o presidente Getúlio Vargas e o ministro da Educação, Gustavo Capanema, estabeleceram as normas de funcionamento da educação secundária brasileira, deixando marcas longevas nesta etapa de ensino ao fortalecer a educação voltada ao trabalhador, com o incentivo ao desenvolvimento de aptidões e mentalidades que deveriam atender os papéis designados a cada cidadão, de acordo com a classe ou categoria social.

Em dezembro de 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu título VII, ao tratar da educação de grau médio, em seu Art. 33, diz que “a educação de grau médio, em prosseguimento a

ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente”. Seguindo, no Art. 34, coloca em patamar de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos.

No período da Ditadura Militar, após o golpe de 1964, com o pretexto de manter a segurança nacional, o País passou por um período de escancarada repressão, intensificada pela dissolução de partidos políticos, censura da imprensa, perseguição e morte de militantes e figuras públicas. Santos (2010, p. 11) afirma que, neste período, “[...] o ensino era visto como instrumentalização para o trabalho, além de a educação ser concebida como instrumento de controle ideológico.”, servindo, de forma plena, ao interesse repressivo dos militares que estavam no poder.

Para o autor, “[...] Essa ênfase na articulação entre educação e trabalho, em parte, deveu-se aos acordos firmados entre o MEC e organismos internacionais como o AID”.⁷ (SANTOS, 2010, p. 11).

Com o fim da Ditadura Militar, teve início a redemocratização do Brasil e a Assembleia Nacional Constituinte, sob a presidência de José Sarney, que assumiu o poder após a morte de Tancredo Neves, eleito por votação indireta, elaborou a Constituição Federal Brasileira (Constituição Cidadã), promulgada em 1988. Uma das inovações dessa Carta Magna pode ser encontrada no Artigo 205, ao estabelecer a educação como um direito fundamental de responsabilidade partilhada pelo Estado, família e sociedade.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

A Constituição, no Artigo 207, inciso II, estabeleceu a garantia a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;” (BRASIL, 1988, Art. 207) e inferiu que é de competência da União legislar a respeito das diretrizes e bases da educação nacional.

Então, a partir da aprovação desta Carta Magna, deu-se início às discussões que culminaram na elaboração da LDB 9.394/96, aprovada em dezembro de 1996 e

⁷ Santos esclarece que AID refere-se à “Sigla em inglês de Agência para Desenvolvimento Internacional. Esses acordos ficaram conhecidos como MEC-Usaid e marcaram as reformas no período entre 1964 e 1968.” (SANTOS, 2010, p. 11).

publicada no Diário Oficial da União nº 248, em 23 de dezembro de 1996, após vários anos em tramitação no Congresso Nacional. A nova LDB estabeleceu, no Artigo 21, que a educação escolarizada, a partir daquela data, seria composta da educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e pela Educação Superior.

O Artigo 35 da LDB 9.394/96 atribui ao Ensino Médio, etapa final da educação básica, as seguintes finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, Art. 35).

A LDB 9.394/96 avança em relação à Lei 5.692/71 na medida em que determinou que o Ensino Médio deve preparar o educando primeiramente em uma formação geral e, só após o atendimento dessa exigência, poderá habilitá-lo ao exercício de profissões técnicas. Isso reflete, explicitamente, o desejo de diminuir a oferta de uma educação voltada às classes: para o estudante filho do trabalhador, o ensino tecnológico, e, para os descendentes das elites, o ensino científico e a oportunidade de continuar sua formação com a ascensão ao ensino superior. Assim, em princípio, os estudantes seriam colocados em condições de atingir o ensino superior, independentemente da classe societária a que pertençam.

É possível notar que o ensino médio é uma etapa da Educação Básica que, nos últimos anos, tem recebido uma certa atenção por parte dos formuladores de políticas públicas educacionais. Um exemplo disso é a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio⁸, cuja propositura se deve a diversos fatores. Como bem indicam Neubauer et al (2011, p. 12), entre esses motivos estão as

⁸ Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União, de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, pág. 146.

“diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.”.

As mudanças apontadas por Neubauer têm se apresentado como um desafio aos gestores educacionais no sentido de colocar em prática ações que visem a ampliação da oferta do Ensino Médio e que consigam manter os estudantes na escola, tornando-a mais atraente a ponto de despertar o interesse dos jovens à continuidade da escolarização, desejando buscar os estudos graduados.

Foi com o intento de enfrentar o desafio de melhorar a qualidade da aprendizagem e alcançar a expansão e estabilidade das matrículas no Ensino Médio que, já em 2009, um dos atos adotados pelo Governo Federal foi a proposição do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.

Esse programa se propunha a dar ênfase ao estímulo à inovação curricular, com maior carga horária de atividades na unidade escolar (mínimo de duzentas horas acrescidas ao currículo), disciplinas ministradas de forma interdisciplinar, fazendo uso das tecnologias educacionais, bem como das mídias disponíveis, proporcionando a destinação de vinte por cento da carga horária a atividades optativas.

Embora o ProEMI tenha sido instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, foi por meio dos documentos orientadores que o MEC deu a direção às Secretarias Estaduais de Educação com relação à formulação de propostas compatíveis com as diretrizes do Programa e subsidiou as instituições proponentes para que pudessem elaborar os projetos de acordo com “[...] os pressupostos e finalidades previstas pelo Ministério da Educação [...] reconhecendo as especificidades regionais e a diversidade de idéias já operacionalizadas pelas redes de ensino” (BRASIL, 2009, p. 3). Foram produzidas e divulgadas pelo MEC várias versões do documento orientador nos anos de 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016/2017.

Com o ProEMI, o governo federal indicou, no documento orientador, o desejo de alcançar os seguintes impactos e transformações:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;

- Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009b, p. 5).

O ProEMI foi encarado como promissor por assinalar que as ações desencadeadas, analisadas e aprovadas no âmbito do Programa contariam com apoio técnico e financeiro, com execução direta ou descentralização de recursos, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Em Mato Grosso, a adesão ao Programa se deu em duas etapas iniciais. O ProEMI teve início em 2011, em um conjunto de sete escolas, denominadas de escolas pilotos. Em 2012, o programa foi expandido para um grupo maior de unidades escolares e de municípios tendo sua oferta ampliada gradativamente nos anos subsequentes.⁹

A cada ano era publicado, pelo MEC, um documento, cuja finalidade seria de estabelecer, em linhas gerais, as diretrizes para adesão e funcionamento do ProEMI. No documento orientador de 2016 enfatiza-se que para a construção da Proposta de Redesenho Curricular (PRC) é primordial o engajamento de toda a comunidade escolar na análise e proposição referentes à definição de conhecimentos e práticas relevantes no currículo.

Posteriormente, essa mesma comunidade deveria contribuir para pensar a operacionalização da proposta, em ações como: eleger os conteúdos, as metodologias e os recursos indispensáveis ao desenvolvimento das atividades nos campos de integração curricular (CIC), definidos como “[...] campos de ação pedagógico-curricular nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional.” (BRASIL, 2016/2017, p. 6-7). Para tanto, nas propostas de redesenho curricular deveriam ser considerados oito campos de integração curricular:

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;

⁹ Dados divulgados pela SEDUC/MT por meio da matéria jornalística “Ensino Médio Inovador será ampliado em 2012”, publicada em 29 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/ensino-medio-inovador-sera-ampliado-em-2012?inheritRedirect=true> Acesso em: 18 set. 2019.

VI - Produção e Fruição das Artes;
VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
VIII - Protagonismo Juvenil (BRASIL, 2016/2017, p. 6).

No momento da adesão ao ProEMI, caberia às Secretarias Estaduais de Educação adotar os quatro CIC obrigatórios: acompanhamento pedagógico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (que não poderia ser alterado); iniciação científica e pesquisa; mundo do trabalho; e protagonismo juvenil, sendo permitido substituir qualquer um dos três últimos por algum outro CIC contido na lista citada acima. Os demais CIC seriam definidos pela escola, considerando-se o mínimo de cinco CIC a serem empregados.

Trazidos ao debate os aspectos históricos mais recentes do Ensino Médio e os enfoques diretivos propostos pelo Governo Federal para o Ensino Médio/ProEMI, quero levantar também a interrelação do Programa com a educação ambiental e sua política.

Como mencionei na seção introdutória, o termo Educação Ambiental (*Enviromental Education*) foi cunhado e empregado em um evento de natureza política e acadêmica, inicialmente, em 1965. De lá para cá muitos acontecimentos tiveram lugar e a expressão se consolidou. Guimarães (2015, p. 45-46) assinala que mesmo após a Rio 92 “[...] A expressão Educação Ambiental massificou-se, mas seu significado ainda era pouco claro entre educadores e, principalmente, entre a população em geral, sendo muitas vezes confundido com o ensino de ecologia”.

Em 1977, na Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Conferência de Tbilisi), realizada em Tbilisi, Geórgia, a Educação Ambiental foi definida como

[...] uma dimensão dada ao conteúdo e à prática de educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques **interdisciplinares**, e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade. [...] (DIAS, 1992, p. 31, grifo nosso).

Uma das recomendações (nº 2) da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos países membros indica os princípios básicos, as finalidades e os objetivos da educação ambiental, sendo que um desses princípios básicos é que para efetivar a Educação Ambiental deve-se “Aplicar um enfoque interdisciplinar,

aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada;[...]" (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977, p. 3).

A partir de uma análise histórica, Guimarães (2015) também ressalta o caráter interdisciplinar da Educação Ambiental ao concluir que

[...] a Educação Ambiental vem sendo delineada como eminentemente **interdisciplinar**, orientada para o enfrentamento de problemas locais contextualizados numa realidade global. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes individuais e coletivas por meio da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas entre ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida (GUIMARÃES, 2015, p. 48, grifo nosso).

Atualmente, a Educação Ambiental situa-se sob duas perspectivas: uma conservadora e outra crítica. A Educação Ambiental conservadora e hegemônica, conforme Dias e Bomfim (2011, p. 2), "[...] não acrescenta mudanças paradigmáticas significativas às transformações necessárias à sociedade do século XXI". A Educação Ambiental crítica é definida por Loureiro e Layrargues (2013) como

[...] aquela que em síntese busca pelo menos três situações pedagógicas: a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64).

Ainda tratando da integração da Educação Ambiental com os conteúdos disciplinares na educação formal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no Art. 8º, inferem:

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e **interdisciplinar**, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser

implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012, p. 3, grifo nosso).

Como se pode perceber, o caráter interdisciplinar da Educação Ambiental é ressaltado em vários documentos e estudos que tratam da temática, ocorrência que favorece sobremaneira a intersecção das duas políticas em tela nesta pesquisa, o ProEMI e a Educação Ambiental no ambiente escolarizado.

O ProEMI é um programa com forte orientação para um redesenho curricular, com o objetivo de induzir a oferta de conteúdos de arranjo interdisciplinar e que, já no seu primeiro documento orientador, estipula que o projeto político-pedagógico das unidades escolares deveria consolidar, no processo de formação humana coletiva, a interrelação entre ciência, trabalho e cultura e, para tanto, um dos indicativos apresentados é “Valorizar o estudo e as atividades socioambientais [...]” (BRASIL, 2009b, p. 10), abrindo possibilidades (talvez pouco expressivas) para o trabalho com a temática ambiental.

No documento orientador de 2016/2017, a questão ambiental ganhou volume quando este fez referência à LDB 9.394/96 no que concerne aos aspectos pertinentes ao Ensino Médio e indicou a “sustentabilidade ambiental como meta universal” (BRASIL, 2016/2017, p. 4).

Esta menção ao trabalho dedicado às questões socioambientais, embora tímida, inicialmente, oportuniza às instituições educacionais a exploração das questões ambientais diante das especificidades regionais, sem desconsiderar os aspectos globais, podendo colocar em prática o que preceitua o documento relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Nesta seção, a intenção é reconfigurar os aspectos que constituíram os contextos de influência e de produção do texto da Política de Educação Ambiental no Brasil, considerando que cada contexto “[...] apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE *et al.*, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50), considerando, por sua vez, que os contextos da influência e da produção estão fortemente interligados e mantêm uma “relação simbiótica”, sendo, por muitas vezes, difícil distinguir um do outro.

A Política de Educação Ambiental do Brasil é definida pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002. Além desse importante documento, pode-se dizer que a Política de Educação Ambiental compreende também os seguintes documentos/programas norteadores:

1. Constituição da República Federativa do Brasil;
2. Sistema Nacional de Educação Ambiental (SisNEA);
3. Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA);
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), Resolução CNE nº 2, de 15 de junho de 2012.

Tendo em vista que a trajetória da Educação Ambiental, propriamente dita, é relativamente recente e, por consequência, os registros que tratam do caminho percorrido até a atualidade estão mais acessíveis, é perceptível que esses são documentos que carregam, em sua construção, as marcas dos fatos consagrados historicamente dentro do campo da Educação Ambiental, sendo nítido que o processo dialético da história faz com que o passado jamais seja suplantado, influencie o presente e ecoe no futuro (PEREIRA, 2009, p. 344).

Ao longo da história, grandes modificações no modo de produção, passando de algo extremamente manufatureiro para uma produção com vasto aparato de maquinaria, como a que ocorreu durante a Revolução Industrial (1760-1840), foram significativas e conduziram a mudanças econômicas, políticas e sociais, bem como alteraram expressivamente a forma de o ser humano se relacionar com o ambiente. Isso contribuiu claramente para o aumento da degradação ambiental, gerando situações que despertaram a atenção da sociedade em geral, do poder público e da

comunidade acadêmico-científica em nível nacional e internacional. O “problema público” tornou-se evidente.

Não foram poucos os acontecimentos que produziram marcos históricos que moderaram o curso do debate ambientalista e, por consequência, da Educação Ambiental. A seguir, percorrerei alguns episódios que influenciaram diretamente a construção das políticas globais e local de Educação Ambiental. É premente ressaltar que esses fatos são explorados reiteradamente, nas mais diversas vertentes, pelos pesquisadores e estudiosos da área, organizações não governamentais, políticos, figuras públicas, mecanismos de divulgação do conhecimento como jornais, *websites* e *blogs*, que se dedicam, de uma maneira ou de outra, às questões ambientais.

Sobre essa reincidência, Carvalho (2002) considera que

Esse recontar dos fatos parece evidenciar, por um lado, que a leitura das grandes conferências foi ponto de partida para a inserção de muitos nessa nova prática educativa. De outro, esse efeito de repetição confere aos documentos internacionais certo caráter de *mito de origem*. Dessa forma, eles passam a ser os fiadores da legitimidade pretendida pela EA, tanto para o público interno quanto para efeito de reconhecimento externo, operando como um *corpus* discursivo unificador de uma memória comum (CARVALHO, 2002, p. 152, grifos da autora).

No entanto, sabendo que as políticas públicas decorrem do delineamento de um problema, entendo ser importante registrar alguns acontecimentos pertinentes ao tema desta pesquisa e que levaram à construção da Política Nacional de Educação Ambiental e sua materialidade pela Lei 9.795/99.

O momento histórico dos anos de 1960 foi bastante significativo no Ocidente por ser um período encarado como de expressivas modificações no modo de pensar e agir, com o fortalecimento do sistema capitalista e a institucionalização do movimento operário, marcando o surgimento de um novo plano político. Gonçalves (2006, p. 11) indica que é neste período “[...] que começam a emergir com feições autônomas uma série de movimentos, tais como os movimentos das mulheres, dos negros, os movimentos ecológicos, etc. [...]”.

No ano de 1962, Rachel Carson lançou o livro *Silent Spring* (Primavera Silenciosa), que se tornou um clássico da história do movimento ambientalista. Essa é uma produção mundialmente conhecida, por ter se tornado um dos poucos livros capazes de alterar o rumo da história e isso ocorreu, conforme explicita Joly (2012, p.

1), porque foi considerado o embrião de campanhas contra o uso de defensivos químicos e por incitar, gradativamente, o combate aos clorofluorcarbonos (CFC) capazes de destruir a camada de ozônio e, ainda, por instigar o combate à emissão de gás carbônico (CO₂) e o aquecimento global. Apenas em 2009, com aprovação da Lei nº 11.936 de 14 de maio de 2009, o Brasil eliminou definitivamente o uso do *Dicloro Difenil Tricloroetano*.

Ao demonstrar os efeitos nocivos do uso indiscriminado de defensivos agrícolas, utilizados na agricultura para produção de alimentos em larga escala, Carson claramente se posicionou contrária à indústria química representada por empresas como a Monsanto e a Dow Química. Consequentemente, foi alvo de ataques e de tentativas de descrédito aos questionamentos que levantava. Sobre isso, Joly (2012) registra:

Al Gore, em sua introdução a edição de 1994, comparou a campanha contra Rachel Carson aos ataques sofridos por Charles Darwin pela publicação do "*On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*"¹⁰ em 1859 (pouco mais de um século antes de *Silent Spring*) (JOLY, 2012, p 1).

Sobre o livro, Berlinck (2012) faz a seguinte análise:

O livro de Carson levanta questionamentos importantes quando aparentemente tudo parecia certo sobre a necessidade em se produzir e utilizar substâncias químicas para melhorar a produção de alimentos, sem saber ou prever as consequências de se fazer uso das mesmas. [...] Carson investiu toda sua energia para tentar esclarecer a sociedade sobre o problema da utilização massiva dos agrotóxicos, sendo extremamente objetiva, [...]. Ao invés de ressaltar pontos e argumentos científicos para sustentar uma defesa contra o uso dos defensivos agrícolas tóxicos, apresentou questionamentos, inclusive sobre as evidências, levando o leitor a se envolver com o assunto. Não assumiu uma posição pelo leitor, mas amplificou as incertezas para que o público se envolva, participe e tome suas próprias decisões sobre o assunto. Mostrou, assim, ser uma questionadora extremamente honesta (BERLINCK, 2012, p. 1).

Com esta obra, Carson pôde experienciar a glória de figurar na lista de *best-seller*, com uma venda superior a dois milhões de exemplares em razão do estilo

¹⁰ No Brasil, a obra de Charles Darwin recebeu o título de "Sobre a origem das espécies por meios de seleção natural ou a preservação de raças favorecidas na luta pela vida" ou simplesmente "A origem das espécies".

didático de escrita e de suas reflexões sobre a direção da ciência e do aprimoramento tecnológico.

Berlinck (2012) elencou as seguintes consequências ocorridas a partir da publicação de *Silent Spring*:

- A Versicol, produtora do DDT, ameaçou processar tanto a editora do livro de Carson quanto a revista The New Yorker.
- Rachel Carson foi acusada de ser simpatizante do comunismo, por se presumir estar colocando em risco a alimentação do povo norte-americano.
- Carson teve o apoio público de John F. Kennedy, que estabeleceu um comitê nacional para investigar as consequências do uso excessivo de pesticidas.
- O uso do DDT foi banido nos EUA. Porém, com o consentimento que as empresas fabricantes continuassem exportando o produto.
- Carson foi acusada da morte de milhões de pessoas em todo o mundo por causa da malária, que é transmitida por picada de insetos que não podiam ser mais eliminados utilizando-se o DDT.
- Em todo o mundo foram implementadas regulamentações ambientais sobre as atividades industriais que geram resíduos tóxicos (BERLINCK, 2012, p. 1).

Diante disso, é inquestionável a influência de Carson e sua obra sobre a euforia desenvolvimentista que teve lugar após a Segunda Guerra Mundial e, também, em relação à trajetória de combate aos problemas ambientais e, por conseguinte, na construção do sentido da Educação Ambiental e suas políticas.

O surgimento da expressão *Educação Ambiental*, no ano de 1965, durante a Conferência de Educação, na Grã-Bretanha e a formalização da ideia de que a “Educação Ambiental deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos” (DIAS, 1992, p. 40) desencadearam uma série de outros eventos posteriores sobre a Educação Ambiental, embora, nesta época, a Educação Ambiental, conforme reporta Dias (1992, p. 40), fosse vista como sinônimo de conservação ou ecologia aplicada. Portanto, o veículo a ser utilizado para propagá-la na educação formal seria a Biologia.

Em 1968, reuniu-se, em Roma, “[...] um grupo de trinta especialistas de várias áreas (economistas, industriais, pedagogos, humanistas etc.), liderados pelo industrial Arrillio Peccei, [...]” (DIAS, 1992, p. 41) para discutir a crise vivenciada pela humanidade, tendo em vista o consumo exacerbado e descontrolado dos recursos naturais.

Esse grupo, fundado naquela ocasião, ficou conhecido como Clube de Roma e, em 1972, divulgou o relatório que recebeu o nome de *Os Limites do Crescimento*¹¹ (*The limits of growth*). Esse relatório foi elaborado por uma equipe de pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), comandada por Dana Meadows, tendo sido publicado em forma de livro, do qual foram vendidos mais de trinta milhões de exemplares. O documento apresentava análises de questões relevantes ao futuro da humanidade e do planeta, como, por exemplo, poluição, ambiente, saúde, energia, saneamento, tecnologia, baseando-se no crescimento em ritmo exponencial da produção industrial e da população mundial.

Esse diagnóstico, de caráter alarmista e apocalíptico, desenhava um futuro sombrio à humanidade, baseado em cálculos realizados pela equipe do MIT a partir do método chamado de “dinâmica de sistemas”. As estimativas apontavam para um colapso eminente diante da escassez de alimentos, desgastes dos ecossistemas e esgotamento dos recursos naturais renováveis ou não. Ao final, conforme afirma Martins (2015, p. 1), o relatório sugeria o “[...] controle do aumento da população mundial e a estabilização da produção industrial. Com isso diminuiriam a necessidade de produção de alimentos e o consumo dos recursos naturais não-renováveis. [...]”.

Os Limites do Crescimento, apesar do destaque que teve e tem até hoje, recebeu críticas bastante ásperas. Uma delas veio do jornalista francês Michel Bosquet¹², em um debate promovido pelo Clube do “*Nouvel Observateur*”, em Paris, no dia 13 de junho de 1972. Martins (2015) transcreve o pronunciamento de Bosquet da seguinte forma:

[...] Disse Bosquet: “A consciência ecológica ostentada por alguns grandes patrões parece-me, antes, ser uma manobra estratégica com um duplo objetivo. O primeiro é o de desarmar a contestação ecológica apropriando-se de alguns dos seus temas, servindo-se deles como de um álibi. Nesta ordem de idéias, pode-se entender o financiamento do estudo do MIT pelos monopólios do automóvel como um estratagema de relações públicas: trata-se de retirar à contestação ecológica o seu potencial anticapitalista, contê-la nos limites do sistema, distrair as nações ricas enquanto os seus Estados organizam, ajudam ou toleram os massacres programados, mecanizados e quimicizados no Vietnã e noutros locais”. (in *Ecologia contra Poluição*, Novos Cadernos D. Quixote, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1973) (MARTINS, 2015, p. 2).

¹¹ Também conhecido como *Relatório do Clube de Roma* ou *Relatório Meadows*.

¹² Autor da obra *Critique du Capitalisme Quotidien*.

Martins (2015) salienta, ainda, a crítica oriunda do brasileiro Josué de Castro:¹³

[...] Em artigo publicado no Correio da Unesco, de janeiro de 1973, assinalava que o relatório do MIT considera um único modelo de desenvolvimento possível, o da sociedade industrial, e daí o seu equívoco fundamental. “Este exclusivismo, típico de cultura etnocêntrica dos países altamente desenvolvidos, revela a natureza não científica do mesmo relatório”, diz o brasileiro, então exilado em Paris e para quem era necessário pensar um novo modelo de desenvolvimento, em benefício principalmente do Terceiro Mundo (MARTINS, 2015, p. 3).

Mesmo após tantos anos, a narrativa do relatório do Clube de Roma causa impactos na população e ainda é mencionado nos debates que tratam de questões socioambientais e de sustentabilidade.

A partir desse momento em que as discussões tocantes às questões ambientais vão se desenhando e tomando corpo, “[...] os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento (BMDs) se sentiram forçados a rever membros, e até mesmo a fazer reestruturações administrativas [...]” (VILARINHO, 1992, p. 37). Vilarinho (1992, p. 37) evidencia que “[...] a visão iminentemente desenvolvimentista deu lugar a um novo estilo, onde a questão ambiental surgiu como importante variável na elaboração de novos projetos.” Essas instituições passaram também a apresentar novas exigências à aprovação de projetos, esses requisitos são de caráter ambiental.

Ainda em 1972, foi realizado o primeiro de uma série de eventos promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (Conferência de Estocolmo), em Estocolmo, Suécia. Vale salientar que este evento se concretizou a partir da iniciativa do governo sueco, que apresentou a proposta de sua realização, sendo que, na Conferência de Estocolmo,

[...] Foi a primeira vez na história da humanidade que políticos, especialistas e autoridades de governo, representantes da sociedade civil e a ONU, se reuniram para discutir problemas ambientais na qual o meio ambiente foi colocado como tema principal da agenda em uma conferência oficial (RAMOS, 2001, p. 204).

O evento contou com a participação de 113 Estados, inclusive o Brasil, 250 organizações não governamentais além de agências especializadas da própria

¹³ Autor da obra Geografia da Fome.

Organização das Nações Unidas (ONU). Vários Estados socialistas, deliberadamente, se ausentaram da Conferência em função da *Guerra Fria*¹⁴, que marcava aquele período.

Como resultado do debate foram produzidos dois documentos, a Declaração sobre o Ambiente Humano (Declaração de Estocolmo), da qual o Brasil foi signatário, e o Plano de Ação Mundial, com 109 recomendações, agrupadas da seguinte forma: a) o programa global de avaliação ambiental; b) atividades de gestão ambiental; c) medidas internacionais para apoiar as ações de avaliação e de gestão.

A Declaração de Estocolmo possui uma abertura com sete pontos orientativos e vinte e seis princípios. Foi proposta com o objetivo de orientar as ações dos Estados sobre o tratamento a ser dado ao ambiente. Nesse documento, o princípio de número 19 reforça o caráter indispensável de que seja feito

[...] um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO, 1972, princípio 19).

Além de se tornar um marco importante para a Educação Ambiental, a Conferência de Estocolmo foi determinante à sua propagação nos diversos continentes. Nesse momento, “[...] a educação adquire importância singular para a solução dos problemas. Manifesta-se a necessidade de mudança na intervenção do meio ambiente, e entende-se que isso é possível pela educação ambiental.” (RAMOS, 2001, p. 204). São estabelecidos, deste modo, os alicerces à construção de um novo paradigma relativo à interação entre o ambiente e o desenvolvimento socioeconômico, de maneira que esse ambiente seja tratado integradamente à evolução econômica e social.

O Plano de Ação Mundial, pela Recomendação nº 96, indicou à UNESCO, expressamente, a instauração de um programa internacional de Educação Ambiental com as seguintes características.

¹⁴ Período compreendido entre 1945 e 1991, de intensos ataques indiretos entre Estados Unidos e a União Soviética. O principal deflagrador deste conflito foi a disputa armamentista.

De enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extra-escolar, que envolva todos os níveis de ensino e se dirija ao público em geral, ao jovem e ao adulto indistintamente, com vistas a ensinar-lhes as medidas simples que, dentro de suas possibilidades, poderão tomar para ordenar e controlar seu meio (PLANO DE AÇÃO MUNDIAL, Recomendação 96, 1972).

Como se pode constatar, a Conferência de Estocolmo trouxe significativos avanços, mas também levantou algumas polêmicas, induzindo a uma polaridade política entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento. Os representantes dos países em desenvolvimento culpabilizavam os países desenvolvidos de usar as questões ambientais como razão para frear o desenvolvimento industrial, impedindo os países mais pobres de competir em igualdade com os países desenvolvidos, em função da contenção da poluição.

A questão acima fica evidente no relatório da participação da delegação do Brasil, que contou com a presença do então Ministro do Interior, José Costa Cavalcanti, ao mencionar que um orador brasileiro apresentou como uma de suas teses que “[...] o ônus maior da despoluição e de controle da poluição cabe aos países desenvolvidos, maiores responsáveis pela deterioração do meio ambiente.” (RELATÓRIO DA DELEGAÇÃO DO BRASIL, 1972, p. 20).

O acirramento dessa questão bastante controversa se evidencia no relato de Capobianco (1992):

O pronunciamento do representante do governo brasileiro na Reunião de Estocolmo resume primorosamente esse confronto, principalmente através das frases: “A pior poluição é a pobreza” e “Venham poluir o Brasil”, ditas em alto e bom tom no plenário das Nações Unidas (CAPOBIANCO, 1992, p. 14).

O Brasil estava em plena Ditadura Militar e seguia caminho inverso ao que se estabelecia em nível mundial quanto às questões ambientais. Foi na década de 1970 que se iniciaram projetos de grandes dimensões estruturais e impactos ambientais significativos, como o projeto de Carajás¹⁵, trazendo profundas angústias aos ambientalistas locais, o que, de certa forma, induziu a organização de movimentos contrários a estas ações.

¹⁵ Projeto de exploração mineral e de alto impacto ambiental em solo brasileiro, abrangendo o sudeste do Pará, norte de Tocantins e sudoeste do Maranhão. Este projeto foi financiado pelo Banco Mundial (*World Bank*).

No ano seguinte à Conferência de Estocolmo, 1973, “[...] por pressão do Banco Mundial e de algumas instituições ambientalistas que já atuavam no Brasil [...]” (DIAS, 1991, p. 4), foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior. Para Capobianco (2012, p. 14) esta foi “[...] a forma que o governo federal encontrou para diminuir parcialmente as pressões internacionais que passou a sofrer depois dos pronunciamentos de seu representante na conferência.”

Em 1975, em decorrência das deliberações da Conferência de Estocolmo, a UNESCO, com apoio do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), viabilizou, na ex-Iugoslávia, cidade de Belgrado, o Encontro de Educação Ambiental de Belgrado (*The Belgrado Workshop on Environmental Education*). Este evento contou com a participação de 65 países e resultou na elaboração da Carta de Belgrado, que indicou as seguintes diretrizes básicas para os programas de Educação Ambiental.

1. A Educação Ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade – natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.
2. A Educação Ambiental deve ser um processo contínuo, permanente, tanto dentro como fora da escola.
3. A Educação Ambiental deve adotar um método interdisciplinar.
4. A Educação Ambiental deve enfatizar a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais.
5. A Educação Ambiental deve examinar as principais questões ambientais em uma perspectiva mundial, considerando, ao mesmo tempo, as diferenças regionais.
6. A Educação Ambiental deve se basear nas condições ambientais atuais e futuras.
7. A Educação Ambiental deve examinar todo o desenvolvimento e crescimento a partir do ponto de vista ambiental.
8. A Educação Ambiental deve promover o valor e a necessidade da cooperação a nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas ambientais (CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 3).

A Carta de Belgrado é considerada a primeira declaração integralmente dedicada à Educação Ambiental, conduzindo-a como um processo ininterrupto e duradouro de educação escolarizada ou não, de modo interdisciplinar (Diretriz 3). Para chegar a essas diretrizes, a Carta apresenta uma análise da conjuntura mundial, enfatizando ser imprescindível um esforço integrado destinado à “erradicação das causas básicas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da contaminação, da exploração e da dominação” e, ainda, que o mundo tente encontrar um modelo de

desenvolvimento econômico que se preocupe com os prejuízos que serão trazidos à população, de modo geral, e, em particular, ao ambiente e suas formas de vida.

Ainda na década de 1970, especificamente em 1977, em Tbilisi, Geórgia (ex-União Soviética), teve lugar a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Conferência de Tbilisi), tendo como promotores, novamente, a UNESCO e o PNUMA, considerada uma continuidade da Conferência de Estocolmo. O evento contou com a participação de diversos países, no entanto,

[...] o Brasil não esteve presente, pelo menos em caráter oficial. A justificativa é, no mínimo, curiosa: segundo Regina Gualda, que naquela época era a chefe da Divisão de Comunicação e Educação Ambiental da Secretaria Especial do Meio Ambiente do governo federal, nosso país não mantinha relações diplomáticas com o bloco soviético, o que impediu a participação (BRASIL, 1998, p. 30).

O produto dessa conferência foi a Declaração de Tbilisi, composta por quarenta e uma recomendações que ratificaram as diretrizes da Declaração de Estocolmo e ainda ampliaram as indicações sobre as questões da Educação Ambiental, ressaltando a sua interdisciplinaridade e a necessária formação de “comportamentos positivos” para com o ambiente. Ramos (2001) enfatiza que a Declaração de Estocolmo

[...] converteu-se em referência para os órgãos, pessoas e instituições responsáveis pela EA no âmbito regional, nacional e internacional, constituindo-se num texto técnico com as finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para o desenvolvimento da EA (RAMOS, 2001, p. 205).

A Declaração de Tbilisi conclamou os Estados a incluírem, em suas políticas educacionais, “[...] medidas orientadas no sentido de incorporar conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas [...]” e convidou os especialistas em educação para ampliarem o “[...] seu trabalho de reflexão, de pesquisa e de inovação relativo à Educação Ambiental;” (DECLARAÇÃO DE TBILISI,1977).

O documento inicia suas recomendações preconizando a aproximação entre os processos educativos e o mundo real, “[...] estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade; focar a análise de tais problemas, através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora [...]” (DECLARAÇÃO DE TBILISI,1977).

Um aspecto a destacar, também elencado na recomendação número um, é a orientação de que “[...] A ação da educação ambiental deve vincular-se à legislação, às políticas, às medidas de controle e às decisões que o governo adote em relação ao meio ambiente.” (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977), o que demonstra o desejo de institucionalizar a Educação Ambiental e que seus princípios sejam seguidos por todas as nações, consolidando um discurso específico dessa área de conhecimento, trazendo-o à sua materialidade. Trata-se de um indicativo de que os procedimentos têm por função “conjurar seus poderes” e “dominar seu acontecimento aleatório” (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Outra matéria tratada pela Declaração de Tbilisi foi a determinação dos princípios da Educação Ambiental. A recomendação nº 2 dispõe esses princípios da seguinte forma:

- a. Considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (tecnológico e social, econômico, político, historicocultural, moral e estético);
- b. Constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal;
- c. Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada;
- d. Examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educandos se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas;
- e. Concentrar-se nas situações ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica;
- f. Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver os problemas ambientais;
- g. Considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento;
- h. Ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais;
- i. destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;
- j. Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977).

Salientar a relevância da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental é essencial, todavia, é significativo reportar que, no Brasil, poucos efeitos

imediatos se concretizaram em decorrência das deliberações de Tbilisi. Uma das razões que contribuíram para isso é o fato de o Brasil não ter enviado nenhum representante à Conferência o que resultou, portanto, na demora para ter acesso ao material produzido. Outro motivo relaciona-se à realidade brasileira na década de 1970, em que se vivenciava a Ditadura Militar, e os interesses da Educação Ambiental não se alinhavam com a ideologia política das forças conservadoras que comandavam o País naquela ocasião. Sobre isso, Guimarães (2015, p. 41) afirma: “[...] Esses regimes não possuem afinidade com os princípios da EA, eminentemente questionadora do *status quo*.”

Em junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro - RJ, foi realizada, pela ONU, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também referenciada como Cúpula da Terra, Eco-92, Conferência do Rio de Janeiro ou Rio 92. Contou com a participação de representantes de 178 países e um número expressivo de organizações não governamentais.

Dessa conferência resultaram alguns documentos: a Carta da Terra; a Convenção sobre diversidade biológica; a Convenção das Nações Unidas de combate à desertificação; a Convenção-quadro das Nações Unidas sobre a mudança do clima; a Declaração de princípios sobre florestas; a Declaração do Rio sobre meio ambiente e desenvolvimento; e a Agenda 21.

O documento de maior destaque é a Agenda 21, que se organiza em quatro seções e quarenta capítulos temáticos, totalizando mais de seiscentas páginas. Essas seções abordam os seguintes temas: dimensões social e econômica, conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento, fortalecimento do papel dos grupos sociais e, por último, meios de implementação da Agenda. Trata-se de um programa de ações práticas e técnicas rumo a um desenvolvimento sustentável para todas as nações com a conciliação da eficiência econômica, justiça social e equilíbrio ambiental.

A Agenda 21 não é um documento referente à Educação Ambiental, é um documento que versa sobre desenvolvimento sustentável e propõe medidas consideradas eficientes para que os objetivos econômicos sejam alcançados, em que as questões ambientais sejam centrais juntamente com os temas sociais e suas diversidades. Inferir que se trata de uma mudança deliberada de paradigmas talvez não seja possível, mas é óbvio que houve uma tentativa de mudar a forma de

pensamento em relação ao tratamento a ser dado às questões ambientais ou, pelo menos, à sua centralidade.

Outro documento bastante difundido é a Carta da Terra, que teve sua escrita inicial durante a Rio-92, mas só foi concluída no ano 2000, em Paris, França, e desenvolve os seguintes princípios: respeitar e cuidar da comunidade da vida; integridade ecológica; justiça social e econômica e, por último, democracia, não violência e paz. Elenca esses princípios éticos com o intuito de orientar para a estruturação de uma coletividade global sustentável, justa e pacífica.

Toda essa conjuntura internacional indica que cada nação deveria instaurar políticas de Educação Ambiental, apresentando, nesse sentido, elementos influenciadores na elaboração de políticas referentes à Educação Ambiental.

No Brasil, a década de 1980 foi um período bastante expressivo para o curso da Educação Ambiental. Um dos motivos para isso foi o forte crescimento, em volume e força, dos movimentos ecológicos/ambientalistas, iniciados mundialmente na década de 1960, pela “[...] tomada de consciência crítica de que o crescimento (e por extensão, à sociedade de consumo) ligado aos ideais da razão ocidental burguesa e aos valores da cultura industrial estão associados à destruição do meio ambiente.” (RAMOS, 2001, p. 201). Os movimentos locais foram bastante impulsionados pelos movimentos internacionais, como WWF e Greenpeace, inclusive na rigidez de suas forças radicais, e, assim como as ONG, assumiram o seu lugar histórico em todo o processo de constituição da Educação Ambiental e no direcionamento a um desenvolvimento econômico sustentável. Fundamentados nos dados de poluição e nas catástrofes ambientais “[...] os movimentos de contestação utilizaram a ecologia como um instrumento crítico da civilização industrial. [...] (RAMOS, 2001, p. 202).

Outro motivo do destaque da década de 1980 à Educação Ambiental é a elaboração e promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, que trouxe como inovação, entre outras coisas, um capítulo inteiramente dedicado às questões ambientais. Acredita-se que a escrita dessa parte da Carta Magna tenha sido inspirada nas determinações da Carta de Belgrado.

Vale lembrar que a Constituição de 1988 foi elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte no governo do presidente José Sarney, que assumiu a presidência em 1985, após a morte de Tancredo Neves. Nessa época, o Brasil acabava de sair de um longo período de ditadura militar e a tessitura da Constituição

se deu sob debates muito acirrados, principalmente, pelo delineamento do movimento “Diretas Já”, ao reivindicar a realização de eleições presidenciais pelo voto popular direto. A maior parte dos integrantes da Assembleia Constituinte era formada por representantes do Centro Democrático (PMDB, PFL, PTB, PDS e partidos menores). Caracterizavam-se pela visão conservadora de sociedade e tiveram um papel determinante sobre temas controversos tratados no texto, como a manutenção da política agrária, por exemplo.

A lei maior brasileira, no Artigo 225, em seu inciso VI, assegura a Educação Ambiental como um direito constitucional de todo cidadão brasileiro, passando a ter natureza jurídica de direito fundamental individual, imprescindível ao exercício da cidadania, conforme transcrito abaixo

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

[...]

VI - promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Como se pode ver, a Constituição indica que, pela Educação Ambiental, tanto o poder público quanto a sociedade em sua totalidade podem desencadear/fomentar ações, como políticas públicas, por exemplo, que levem ao cuidado com o ambiente, respeitando os ecossistemas, apesar de preconizar um viés preservacionista. Recomenda, ainda, que isso seja feito por meio da educação, em todos os níveis de ensino.

Contudo, vale destacar que a Educação Ambiental é citada uma única vez em toda a Constituição, na forma que está reportado acima, na transcrição do inciso VI, do Artigo 225. Embora seja um avanço o fato de o vocábulo figurar no texto, é preciso evidenciar que não há menção alguma sobre a Educação Ambiental e/ou ambiente no capítulo destinado à Educação, o que se mostra um tanto quanto contraditório.

Ainda na década de 1980, mais precisamente em maio de 1987, conforme relata Vilarinho (2012, p. 37), o Banco Mundial passou por transformações administrativas para se alinhar ao cenário de preocupação com o ambiente e transformou o cargo de Assessor em Assuntos Ambientais, criado em 1970, no

[...] Departamento de Meio Ambiente ("Operational Directive on Environment"); criaram-se as unidades ambientalistas nas quatro regiões do Banco; verificou-se aumento significativo no número de técnicos treinados em meio ambiente. Também o BID empreendeu uma série de reformulações - similares às do BIRD - no sentido de formar uma equipe especializada na área ambiental. [...] (VILARINHO, 2012, p. 37).

A contar da aprovação da Constituição Federal, muitas ações foram desencadeadas, projetos fomentados, pesquisas desenvolvidas e ampliadas em redes de colaboração locais e globais e, deste modo, a Educação Ambiental, enquanto área de conhecimento e de atuação, foi tomando corpo e ocupando espaços nas instituições governamentais nos âmbitos federal, estadual e municipal, nas organizações não governamentais, nas associações e nas comunidades em geral.

Uma dessas ações foi a implantação, no ano de 1999, do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)¹⁶, com a proposta de um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a educação ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor. Este programa também se colocou com o intuito de estimular a interação interdisciplinar entre as políticas de diversos setores e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, avaliação e monitoramento do impacto de tais políticas.

Outro ato destinado ao aprimoramento da atuação da Educação Ambiental, se deu no ano de 2002, com a instituição do Sistema Nacional de Educação Ambiental. Esse sistema tem como principais referências legais os artigos 23, 205 e 225 da Constituição Federal, a Lei 9.394/1996, a Lei 6.938/1981, que institui a política e o Sistema Nacional de Meio Ambiente; e a Lei 9.795/1999 e o Decreto 4.281/2002, que estabelecem a Política Nacional de Educação Ambiental.

O texto que compõe a apresentação da proposta do Sistema Nacional de Educação Ambiental especifica, como objetivo dessa organização, a estruturação sistêmica da gestão da Política Nacional de Educação Ambiental, com o fortalecimento de bases (políticas, legais, formadoras, financeiras) que garantam o

¹⁶ Conforme esclarecimento do orientativo do ProNEA (2005, p. 25), existem duas siglas que remetem a esse programa: PRONEA é a sigla atribuída ao programa criado em 1994; ao programa instituído em 1999 foi destinada a sigla ProNEA.

empoderamento e a atuação qualificada e transformadora de grupos e instituições, consolidando bases para suas estruturas participativas (BRASIL, 2007, p. 2).

Com a instauração do SisNEA, entre outras coisas, pretendeu-se o aprimoramento das funcionalidades das instituições públicas e privadas. Para isso, prevê a formação de organizações coletivas e colegiadas, otimizando as vivências em Educação Ambiental no plano da formação e mobilização. Projeta, também, o empoderamento de cada um dos atores sociais, com a estabilização de cooperações potencializadoras, a partir da interação com as comunidades.

O Brasil é um dos poucos países que têm uma Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A Política Nacional de Educação Ambiental brasileira foi instituída pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999 e regulamentada pelo Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002 e, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, responde, mais especificamente, pela regulamentação da Educação Ambiental no território nacional.

De acordo com dados apresentados por Janke (2012, p. 56), a proposta de criação da Política Nacional de Educação Ambiental deu entrada na Câmara dos Deputados sob o número de Projeto de Lei PL-3.792/93 e depois seguiu para o Senado Federal, tramitando por cerca de seis anos nas duas casas legislativas, durante os governos dos presidentes Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

O Projeto foi assinado e protocolizado pelo deputado federal Fábio Feldmann¹⁷ (PSDB-SP) que o apresentou em sessão plenária da Câmara dos Deputados, no dia 6 de maio de 1993.

De acordo com a narrativa de Janke (2012), durante a longa tramitação, o projeto teve como relatores os deputados José Fortunati (PT), que devolveu o projeto sem se pronunciar, e o deputado Flávio Palmier da Veiga (PSDB). No dia 3 de maio de 1994, o relator pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), deputado Flávio Palmier da Veiga, apresentou parecer favorável à aprovação do projeto. Em 18 de maio de 1994 o Deputado Florestan Fernandes (PT) pediu vistas ao processo, devolvendo o projeto com voto em separado de parecer favorável, com emendas, no dia 29 de maio de 1994.

¹⁷ Foi deputado federal por São Paulo, durante três mandatos (1987-1990, 1991-1994, 1995-1998), responsável pela autoria dos seguintes projetos: redução de emissão de poluentes por veículos automotores (1993), Lei da Mata Atlântica (2006) e Lei de acesso público à informação (2003), além da Política Nacional de Educação Ambiental (1999).

Janke (2012) segue registrando, detalhadamente, o andamento do processo nas diversas comissões da Câmara dos Deputados, sendo destinado à análise dos deputados Maurício Requião (PMDB-PR), Maria Elvira (Bloco PMDB/PSD/PSL/PSC), Deputado Sarney Filho (PFL), Adhemar de Barros Filho (Bloco PPB/PL) entre outros. O projeto de lei foi aprovado no dia 23 de outubro de 1997 e enviado ao Senado Federal em 28 de outubro de 1997.

É conveniente destacar que, por ocasião da passagem da proposta de lei na Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias (CDCMAM), o presidente da comissão, deputado José Sarney Filho, se autodesignou relator do projeto em função da importância do tema para a sociedade brasileira e, nesse período, houve, por parte dele, a apresentação de um substitutivo, que, segundo informações do próprio deputado, resultou das discussões realizadas por um grupo interinstitucional formado mediante aprovação da comissão em 31 de agosto de 1995.

[...] o grupo interinstitucional se reuniu paralelamente aos trabalhos da Comissão, propôs audiências públicas, e recebeu também sugestões, solicitadas através de consulta pública, por correspondência, de pesquisadores e especialistas das universidades, órgãos públicos e ONGs relacionadas ao tema. O resultado destes trabalhos é o texto do Substitutivo 3792-B/93 (JANKE, 2012, p. 72).

Sobre isso, a autora infere, ainda, que “[...] não houve de fato uma discussão mais aprofundada que garantisse a participação da sociedade civil organizada, uma consulta pública ampla, que pudesse balizar socialmente as questões fundamentais apresentadas na proposta do projeto.” (JANKE, 2012, p. 75).

Um dos argumentos expostos pelo deputado José Sarney Filho à aprovação do projeto diz o seguinte: *“Não podemos aceitar que matéria tão importante quanto a educação ambiental corra o risco de permanecer na esfera das boas intenções que inundam os inúmeros programas formulados pelos órgãos técnicos e que não vão adiante em função sobretudo da carência de recursos financeiros. Precisamos transformar estas intenções em lei e em prática permanente.”* Em outro, ele diz, “[...] Para a reversão dessa situação, é fundamental o desenvolvimento de novos valores culturais e éticos, a transformação de estruturas econômicas e a reorientação de estilos de vida, que só se fazem possíveis através da educação ambiental.”

Pelas próprias justificativas do supracitado deputado, era de se esperar que um projeto dessa magnitude tivesse recebido maior atenção e que fosse colocado de

forma mais aberta à participação popular em seus direcionamentos e não apenas de um grupo cujo alcance ficou, de certa maneira, restrito ao âmbito especializado de caráter acadêmico.

Sobre isso, Layrargues (2002) diz:

[...] A tramitação contou com a realização de algumas audiências públicas e consultas à população, casuais e informais. Por isso, não seria incorreto afirmar que a Política Nacional de Educação Ambiental apresenta sinais de assistencialismo, pois ela foi literalmente concedida pelo Estado à Sociedade (LAYRARGUES, 2002, p. 3).

Ainda conforme a narrativa de Janke (2012), o projeto deu entrada no Senado Federal no dia 30 de outubro de 1997 e foi destinado ao senador Joel de Hollanda (PFL-PE), passou por diversas comissões, tendo recebido, em momentos distintos, pareceres favoráveis dos senadores Ernandes Amorim (PDT-RO), Marina Silva (PT-AC) e Ronaldo Cunha Lima (PSDB-PB). A senadora Marina Silva enfatiza que o projeto posiciona *“a educação ambiental e sua política dentro dos parâmetros sugeridos por organismos que se dedicam à matéria, sobretudo a Organização Das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).”*

No dia 08 de abril de 1999, o texto aprovado é encaminhado à sanção do então presidente, Fernando Henrique Cardoso. Após veto parcial, relativo à questão financeira, o projeto é sancionado pelo presidente, em 27 de abril de 1999 e se transforma na Lei 9.795/99.

A Lei 9.795/99 institui a Política Nacional de Educação Ambiental e é composta por 4 capítulos e 21 artigos que tratam dos seguintes aspectos: da definição de Educação Ambiental, da Política Nacional de Educação Ambiental, da execução da Política Nacional de Educação Ambiental e das disposições gerais.

A Lei se refere ao que Ball e Bowe (1992) chamam de “a política de fato” e constitui-se “[...] pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática.” (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 49).

É um texto que se destina aos cidadãos brasileiros, assim como às instituições governamentais e não governamentais e carrega em si toda a carga de muitas das incontáveis ideias debatidas nos diversos eventos em âmbito mundial a respeito da temática ambiental. Muito embora o deputado Fábio Feldmann, ao justificar a apresentação do projeto, mencione a Conferência de Estocolmo, é possível perceber

a influência de alguns conceitos oriundos da Carta de Belgrado e da Declaração de Tbilisi, por exemplo. Isso fica evidente na ênfase dada ao fato de que a Educação Ambiental deve se dar nos âmbitos formal e não formal.

Sobre as influências incidentes no texto da política, Janke (2012) constata que

O texto do Projeto de Lei foi apresentado em 1993, o que nos permite dizer que sofreu grande influência dos documentos pactuados na Rio-92: pelo lado dos governos, do capítulo 36 da Agenda 21 - que trata especificamente da educação ambiental - e, pelo lado da sociedade civil organizada, do Tratado para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pactuado no Fórum das ONGs – evento paralelo à Rio-92. Esses dois documentos, muito diferentes entre si, são bastante significativos do ponto de vista da construção de princípios e práticas em Educação Ambiental, e a grande efervescência daquele momento histórico, no contexto mundial e local, os coloca como instrumentos chaves na formação de diretrizes para a área (JANKE, 2012, p. 97).

A Política Nacional de Educação Ambiental apresenta uma redação que lhe faz ser entendida como um texto *readerly* (legível), principalmente, por se tratar de um texto jurídico, com força de lei, portanto, “[...] limita a produção de sentidos pelo leitor que assume um papel de “consumidor inerte” (HAWKES, 1977 apud MAINARDES, 2006, p. 50). A intenção, de fato, é que os consumidores da política a coloquem em prática tal como está em seu desenho normativo.

O texto da Política Nacional de Educação Ambiental define os seus princípios básicos, no Artigo 4º:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; (BRASIL, 1999, Art. 4º).

Define também os seus objetivos, no Artigo 5º:

- Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:
- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo

aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
II - a garantia de democratização das informações ambientais;
III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999, Art. 5º),

Além da Lei 9.795/99, também indicam direcionamentos à Educação Ambiental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), Resolução CNE nº. 2, de 15 de junho de 2012.

No texto original da LDB 9.394/96 há apenas uma referência ao meio ambiente e não à Educação Ambiental, o que se observa no Artigo 32, inciso II, ao dizer da necessidade de “compreensão do meio ambiente natural e social” como um dos princípios do Ensino Fundamental.

A Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012, alterou a redação do Artigo 26 da LDB, incluindo o parágrafo 7º, com o seguinte texto “Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.” Essa inserção foi revogada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, eliminando a orientação quanto à Educação Ambiental. Desse modo, a LDB deixou de contemplar a dimensão ambiental da educação, mesmo que só no Ensino Fundamental e Médio.

A lei referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental foi aprovada em 2012 e reforça princípios, conceitos e objetivos constantes na Política Nacional de Educação Ambiental e normatiza a inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares e acadêmicos, como se segue:

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

I – pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II – como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III – pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos (BRASIL, 2012).

Dessa maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental reforçam o enfoque da interdisciplinaridade da Educação e rechaçam a ideia de criação de um componente curricular específico para o ensino de aspectos específicos da Educação Ambiental, a não ser em casos de cursos superiores ou de ensino profissional, no caso do Ensino Médio.

Por último, e não menos importante, deve ser considerada, no contexto da influência e de produção de texto, a intervenção que trata do financiamento, a qual Mainardes (2006, p. 52, grifo do autor) refere-se como “[...] patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras).” O autor continua dizendo:

Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais (MAINARDES, 2006, p. 52).

Como já foi possível constatar anteriormente neste texto, a UNESCO teve uma certa influência na elaboração da Política Nacional de Educação Ambiental, na medida em que planejou e fomentou os diversos eventos internacionais destinados à discussão das questões ambientais que balizaram a construção da Política Nacional de Educação Ambiental, assim como atua junto aos países membros nas seguintes áreas: ciências naturais, educação, ciências humanas e sociais, cultura e comunicação e informação.

Atualmente, a UNESCO desenvolve, no Brasil, em conjunto com o governo brasileiro, uma série de atividades nas suas diferentes áreas de atuação, como educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura e comunicação e

informação. De acordo com a própria UNESCO, a entidade opera, no país, no campo das ciências naturais, com o desenvolvimento científico e tecnológico, baseado em princípios éticos, capazes de induzir a conservação ambiental, a transformação social e o desenvolvimento sustentável.

A partir do momento que a problemática ambiental foi trazida para o cenário político mundial, o Banco Mundial passou também a tomar medidas dentro da própria organização da instituição para contemplar a luta pela preservação ambiental. Contudo, isso é algo bastante polêmico e de mérito completamente discutível. Por um lado, o Banco tenta se orientar de acordo com os parâmetros internacionais relativos à demanda por uma melhor qualidade de vida em interação com o ambiente, por outro, continua a atuar como uma instituição financeira, ou seja, visa lucro.

Esta breve apresentação dos contextos da influência e da produção da política de Educação Ambiental se constitui como uma possibilidade de suscitar algumas questões que, de certo modo, interferem na política de Educação Ambiental, no âmbito da prática educacional. Nessa perspectiva, a próxima seção será construída com o intento de demonstrar como a Política Nacional de Educação Ambiental é ressignificada e atuada no contexto da prática, com base em uma análise de sentidos nos discursos de coordenadoras pedagógicas de escolas estaduais de Ensino Médio Inovador, do município de Rondonópolis - MT.

5 SENTIDOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR: A VOZ DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Esta seção destina-se a traçar uma análise da Política Nacional de Educação Ambiental no contexto da prática, especificamente no que compete à esfera do ensino formal como *lócus* da Educação Ambiental, a partir do ponto de vista de coordenadoras pedagógicas do Ensino Médio Inovador, buscando problematizar as relações entre sentidos de Educação Ambiental nos documentos oficiais e nos discursos das coordenadora pedagógicas.

5.1 Contextualização das escolas pesquisadas

Como anunciei desde a seção introdutória, o alvo desta pesquisa é analisar sentidos de Educação Ambiental que circulam na Política Nacional de Educação Ambiental, sendo que o contexto da prática será abordado a partir das vozes de coordenadoras pedagógicas vinculadas ao Programa Ensino Médio Inovador. Assim, contei com a colaboração da Assessoria Pedagógica de Rondonópolis/SEDUC-MT, para obter informações e contatar as escolas que aderiram ao Ensino Médio Inovador.

Ao todo, onze unidades educacionais da rede estadual de ensino aderiram ao ProEMI em Rondonópolis. Como já havia sido definido no projeto, dirigi-me às escolas e, prontamente, a equipe diretiva das quatro primeiras escolas acionadas se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

As escolas participantes serão denominadas como **Escola A**, **Escola B**, **Escola C** e **Escola D**.

A **Escola A** é uma instituição de grande porte localizada na região central da cidade, o que lhe confere uma característica peculiar por não atender a uma comunidade específica, tendo em vista que acolhe estudantes oriundos de vários bairros da cidade. A opção dos estudantes pela Escola normalmente se dá pela facilidade em acessá-la por meio do transporte coletivo e, também, por ser uma escola de referência em relação ao Ensino Médio, já que oferta somente essa etapa de ensino, desde o ano 2000. Aderiu ao ProEMI em 2013 e conta com aproximadamente mil e quatrocentos alunos, nos três turnos.

A **Escola B** localiza-se em bairro bem próximo do centro da cidade e atende em torno de setecentos alunos, matriculados no Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano) e Ensino Médio. É considerada uma escola de médio porte. O Ensino Médio Inovador foi implantado em 2015 nesta escola.

A **Escola C** está situada em bairro mais periférico, distanciando-se em torno de oito quilômetros do centro da cidade. Atende nos três turnos, com uma clientela de mil e quinhentos alunos, aproximadamente. Oferece Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano) e Ensino Médio, além do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Passou a integrar o grupo de unidades educativas com Ensino Médio Inovador em 2014.

A **Escola D** está instalada em bairro localizado a dois quilômetros do centro da cidade; possui por volta de oitocentos alunos, que frequentam o Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano) e o Ensino Médio. Formalizou sua adesão ao ProEMI em 2012.

5.2 O papel do coordenador pedagógico no ProEMI

A escolha dos coordenadores pedagógicos como sujeitos para a investigação da atuação da política de Educação Ambiental no contexto da prática se deu em função do caráter singular do papel desempenhado por estes profissionais da educação no âmbito da escola, uma decisão tomada já durante a elaboração do projeto de pesquisa.

Em cada escola pesquisada, um ocupante do cargo de coordenador pedagógico, cujas atividades estão mais diretamente vinculadas ao Ensino Médio Inovador, aceitou sem hesitação participar como sujeito da pesquisa, sendo que todas são do gênero feminino. A participação dos sujeitos se deu por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio e posteriormente transcrita para manuseio na análise.

Qualquer profissional da área de Educação que, em um momento ou outro de sua trajetória, esteve em uma escola, seja de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio pode, sem dúvida, atestar a relevância do bom desempenho do coordenador na organização do trabalho pedagógico.

É indispensável mencionar que o papel do coordenador pedagógico se modificou ao longo dos anos e se constituiu historicamente, assumindo a configuração com a qual nos deparamos na atualidade. Embora já estivesse presente nos ambientes educativos anteriormente, no Brasil, a supervisão educacional foi instituída pela Lei 5.692/71, com caráter essencialmente controlador e técnico, refletindo as características antidemocráticas estabelecidas durante o período da Ditadura Militar. Isso é evidenciado por Vasconcellos (2008, p. 86), ao afirmar que “A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam”. Isso teve influência direta no ofício docente porque, segundo ele, “até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.” (VASCONCELLOS, 2008, p. 86).

Mesmo que, naquela época, a incumbência do supervisor educacional estivesse impregnada da intenção dominadora que tentava coagir e direcionar o trabalho docente, o exercício dessa função foi remodelado pela ação das transformações políticas, sociais e culturais, sofrendo uma redefinição de seu papel no seio do trabalho pedagógico escolarizado, além da modificação nominativa para coordenador pedagógico.

Pode-se considerar que desempenhar o ofício de coordenador pedagógico não é uma tarefa a ser desenvolvida facilmente, uma vez que requer, entre outras coisas, que este profissional encare “o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 96).

Vasconcellos (2008, p. 11), partindo da concepção de que a coordenação do trabalho pedagógico é a “[...] aglutinação de pessoas em torno da busca do sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (devem ter) uma profunda articulação”, defende que o coordenador pedagógico atue como mediador e tenha as seguintes atribuições:

- Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias [...];
- Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las);

- Trabalhar em cima da idéia de *processo* de transformação;
- Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço;
- Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões; (VASCONCELLOS, 2008, p. 89).

Esse mesmo autor explicita, também, as definições negativas e positivas do papel do coordenador. Como definição negativa enumera algumas ações que não devem ser executadas pelo coordenador, como, por exemplo: não fiscalizar o professor, não intermediar as relações entre o professor e a direção da escola, ou, ainda, colocar-se como coringa, tarefeiro, quebra-galho e/ou salva-vidas. Não assumir a atribuição de auxiliar de secretaria ou burocrata, estando sempre envolto em formulários e documentos, bem como, deve evitar o hábito de dar dicas para solução de situações-problema, ou seja, não se transformar em “*dicário*” (VASCONCELLOS, 2008, p. 87). Ao furtar-se em assumir tais atribuições, o coordenador pedagógico esquia-se de assumir um papel generalista, o que, para o autor, o transformaria em um profissional “que entende quase nada de quase tudo” (VASCONCELLOS, 2008, p. 87).

Como definições positivas do cargo de coordenador pedagógico, Vasconcelos (2008) aponta a sua atuação na articulação da área pedagógica do projeto político pedagógico da escola, principalmente nos aspectos organizacional e reflexivo com o objetivo de contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Ou seja, ao coordenador cabe “[...] a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade.” (VASCONCELLOS, 2008, p. 87), dessa maneira, tornando efetiva a integração entre todas as instâncias da escola com a coordenação pedagógica.

Ainda para esse autor, o coordenador, por ser essencialmente um educador,

[...] deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc. [...] (VASCONCELLOS, 2008, p. 87).

Isso pode ser elencado como algo significativo, principalmente, no que se refere à incumbência destinada ao coordenador pedagógico de formar os educadores. Para tanto, o profissional deve empreender esforço considerável, uma vez que se espera o

empenho e a contribuição do coordenador frente à formação coletiva (formação contínua ou continuada) desenvolvida para/pelo coletivo de docentes da escola, como também na apropriação de conhecimentos individuais por cada educador vinculado à unidade educacional. Diante disso, Vasconcellos (2008, p. 88) aponta que a práxis do coordenador pedagógico “[...] comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa.”

Na compreensão do mencionado autor, ao ser colocado na condição de formador de educadores é imputada ao coordenador pedagógico a atribuição de se constituir em um agente que deve questionar, provocar, encorajar e possibilitar o acesso a elementos que oportunizem o avanço na formação dos educadores, assumindo, assim, a incumbência de “elevar o nível de consciência” (VASCONCELLOS, 2008, p. 89) do corpo docente da escola.

Esses, entre outros, são aspectos que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico e podem ser observados ao analisarmos a práxis destes profissionais nas mais diversas unidades escolares, o que não é diferente nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

No âmbito da educação estadual de Mato Grosso, o coordenador pedagógico é escolhido para exercer a função por eleição direta entre seus pares, logo após a atribuição de aulas, no início de cada ano letivo. Isso, em certa medida, pode se configurar no primeiro entrave ao bom desempenho da função, uma vez que as exigências restringem-se a ser professor efetivo e ter disponibilidade para trabalhar 40 horas semanais, podendo ser habilitado em qualquer área de conhecimento, desde que tenha licenciatura plena, ou seja, não há um pré-requisito ou condição necessária para assumir o cargo. Vale salientar que as diversas licenciaturas, palco da formação inicial dos docentes, não preveem carga horária alguma destinada a qualificar o licenciando para esta frente de trabalho, muitas vezes, sequer é informado que, ao estar inserido no mercado de trabalho como docente, haverá a possibilidade de atuar no cargo de coordenador pedagógico. Somente após iniciar as atividades, o educador será chamado a participar de um curso destinado especificamente aos coordenadores, ministrado pela Coordenação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) da região em que a escola esteja localizada, com o intuito de formá-lo para atender minimamente às demandas do cargo. Diante disso, é possível perceber que o percurso formativo do coordenador

pedagógico terá lugar ao mesmo tempo em que o profissional inicia a sua atuação, a princípio, pautada nas suas próprias idealizações do trabalho a ser desenvolvido.

Da mesma maneira se dá a escolha e o trabalho do coordenador pedagógico que atua junto ao ProEMI. Entretanto, nesse Programa, deve-se levar em conta que a ação do coordenador requer a observância do que preconizam os documentos orientadores do programa. No momento de criação do ProEMI, em 2009, o documento orientador colocou o currículo como ponto de centralidade do trabalho que seria desenvolvido, conforme consta no trecho abaixo:

O currículo é o elemento orientador da organização do trabalho escolar, pressupondo desde o planejamento da gestão da escola até o momento destinado à **coordenação dos docentes**, coerente com uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua concretização, tendo-se clareza sobre a função social da escola, percebendo-se as dinâmicas da sociedade (BRASIL, 2009, p. 8, grifo nosso).

Desse modo, o coordenador teria um papel crucial para o trabalho pedagógico, uma vez que, a partir do currículo, deveria coordenar o trabalho pedagógico, direcionando-o para o planejamento e desenvolvimento de processos educativos articulados, interdisciplinares, inovadores e exitosos “adequados às perspectivas da sociedade moderna” (BRASIL, 2009, p. 3). Contudo, ressalto que em unidades escolares nas quais também se ofereciam o Ensino Fundamental, o coordenador pedagógico não estava autorizado a ter dedicação exclusiva ao ProEMI, tendo que atender todas as demais demandas da escola.

O mesmo documento consolida, no plano de metas, como uma linha de ação, a melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada, trazendo como um dos componentes a organização e implantação da coordenação pedagógica, cujo indicador seria a existência de estrutura da coordenação pedagógica, com equipe de apoio e carga horária docente específica para tal, devidamente institucionalizada. O que demonstra a magnitude da ação do coordenador pedagógico em cada unidade educacional ao adequado desenvolvimento do ProEMI.

Em 2011, o documento orientador determinou que a equipe pedagógica escolar deveria participar integralmente do processo de redesenho curricular e instituiu a figura do professor articulador, a ser escolhido pelos docentes e coordenadores da

unidade educacional, com dedicação exclusiva às ações oriundas do ProEMI, para atender as seguintes atribuições:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das idéias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular;
- Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola;
- Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual e Distrital de Educação/Coordenação Estadual de Ensino Médio e com outras instituições possibilitando:
 - a gestão compartilhada;
 - a ampliação dos territórios educacionais;
 - dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região (BRASIL, 2011, p. 20).

Nos anos seguintes, o ProEMI seguiu suas atividades contando com essas duas figuras responsáveis pela coordenação e articulação do trabalho pedagógico: o coordenador pedagógico e o articulador. Em 2016, o documento orientador determinou que o “articulador deverá ser um **coordenador pedagógico**, cargo equivalente ou professor” (BRASIL, 2016/2017, p. 15, grifo nosso). Em 2019, não houve mais a designação de um docente para a função de articulador e o trabalho pedagógico voltou a ser exercido somente pelo coordenador.

5.3 Sentidos de Educação Ambiental: o contexto da prática

Ao ter presente o objetivo desta pesquisa, trago, nesta parte do texto, sentidos de Educação Ambiental que circulam no contexto da prática, uma das três arenas do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992) que estabeleci como meta de investigação. Como já apontado, defini como contexto da prática o Programa Ensino Médio Inovador e, a partir dele, pretendo identificar e discutir sentidos de Educação Ambiental nos discursos das coordenadoras pedagógicas. A aproximação com os sujeitos da pesquisa se deu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com

quatro coordenadoras pedagógicas de quatro escolas ofertantes do Ensino Médio Inovador, da rede estadual do município de Rondonópolis - MT.

É perceptível que há uma tendência natural na realização de pesquisas em ambientes formais de educação em delegar uma certa supremacia ao universo da prática, todavia, é fundamental esclarecer que na abordagem do ciclo de políticas não há predominância de um contexto sobre os demais. Os três contextos (da influência, da produção de texto e da prática), pautados como cenários de análise nesta pesquisa, devem ser debatidos de maneira similar. Assim, não é possível atribuir à escola e à sua rotina uma prevalência em relação às outras arenas, muito menos colocá-la somente como o contexto em que se observa os resultados dos contextos da influência e da produção de texto, isso se dá principalmente pela estreita conexão existente entre todos os contextos de formulação e atuação das políticas, conforme citado anteriormente neste texto.

Para Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53), o contexto da prática é o espaço de endereçamento das políticas, constituindo-se no palco de sua efetiva atuação (*policy enactment*) e, conseqüentemente, é o ambiente no qual as políticas são reinterpretadas ou recriadas, uma vez que os diversos atores desempenharão sua *performance* considerando não só o texto da política, mas colocarão em jogo toda a carga de sua constituição como sujeito, ou seja, o texto político será visto e interpretado/reinterpretado com base em suas experiências, seus valores, sua história e seu objetivos. Assim, para cada sujeito, há ou pode haver uma interpretação distinta da política porque a ela serão somados aspectos que se diferenciam de pessoa para pessoa.

Mainardes (2006), recorrendo aos estudos de Ball e Bowe (1992), reforça que

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Atender a essa indicação foi o propósito aqui pretendido, desde o princípio, ao optar pela realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadoras pedagógicas das Escolas de Ensino Médio Inovador. No entanto, adianto que alguns

elementos não serão tratados, uma vez que a política de Educação Ambiental foi publicada em 27 de abril de 1999, completando, neste ano de 2020, vinte e um anos de existência e inserção no ambiente escolar, sendo que as coordenadoras entrevistadas não ocupavam o cargo naquela ocasião. Logo, os pontos abordados referem-se aos relatos das entrevistadas e que correspondem ao período a partir do qual estão à frente do trabalho de coordenação pedagógica das unidades escolares a que estavam vinculadas em 2019.

Assim, volto-me para as declarações das minhas interlocutoras, as coordenadoras pedagógicas, sujeitos desta pesquisa, a fim de identificar sentidos de Educação Ambiental manifestados nas entrevistas realizadas com cada uma. A ênfase será dada às suas falas, que serviram de base ou de categorias para direcionar a compreensão do material empírico obtido.

Para Fischer (2001), quando um pesquisador se propõe a analisar um discurso, mesmo que se trate apenas de uma fala individual, é preciso considerar que

[...] não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207).

É desta forma que pretendo explorar as colocações das coordenadoras, isto é, entendendo discurso como “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 132), e tendo presente que os enunciados estão apoiados em um conjunto de signos

[...] caracterizados por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (FISCHER, 2001, p. 201-202).

Foucault (2008) afirma também que

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer

suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Para o autor, “[...] “Não importa quem fala”, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade.” (FOUCAULT, 2008, p. 139). A afirmação de Foucault remete ao recurso analítico que deve ser considerado em situações discursivas: Quem fala? De onde fala? Tal argumento é referendado pela afirmação de Pinto (1989 apud FISCHER, 2001), de que

A teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos (PINTO, 1989 apud FISCHER, 2001, p. 207).

Isso posto, e para melhor compreensão do lugar de fala das coordenadoras, faço a seguir uma breve apresentação das participantes da pesquisa. É necessário esclarecer que para atender aos parâmetros éticos de pesquisa com seres humanos¹⁸, não utilizarei os nomes reais das coordenadoras ao me referir a elas. Empregarei nomes fictícios ao narrar as suas falas neste texto; assim, optei por atribuir-lhes os nomes de mulheres que se destacaram no meio científico em função de seus estudos, da seguinte forma: a) coordenadora 1: Bertha Lutz¹⁹ (1894 - 1976); b) coordenadora 2: Nise da Silveira²⁰ (1905 - 1999); c) coordenadora 3: Patricia Bath²¹ (1942 - 2019); e d) coordenadora 4: Mayana Zatz²² (1947).

¹⁸ O projeto desta pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, do Câmpus Universitário de Rondonópolis/UFMT, tendo recebido aprovação para sua realização.

¹⁹ Bióloga brasileira, filha de Adolfo Lutz e de Amy Fowler. Dedicou-se aos estudos de anfíbios, descobrindo várias espécies de sapos, além disso, foi ativista de grande expressão no movimento feminista brasileiro, lutando pelo direito ao voto das mulheres.

²⁰ Médica psiquiátrica brasileira, radicalmente contrária as medidas de tratamento mental, como lobotomia, confinamento e eletrochoques, as quais julgava extremamente agressivas. Também foi pioneira nos estudos que investigam a relação emocional dos pacientes com animais, assim como, os benefícios trazidos por esta interação.

²¹ Médica norte americana e primeira mulher negra a registrar uma patente. No ano de 1988, patenteou a “*Laserphaco Probe*”, técnica de cirurgia de catarata a laser, com a qual conseguiu restituir a visão de pacientes que já estavam cegos.

²² Bióloga molecular e geneticista brasileira, desenvolve pesquisas sobre genoma humano e células-tronco, se destaca nos estudos de doenças neuromusculares.

A coordenadora **Bertha Lutz** é licenciada em Letras e graduada em Direito, com especialização (pós-graduação *lato sensu*) em Língua Portuguesa. Além de lecionar, atua na área de Direito da Família. É professora efetiva da rede estadual de Ensino em Rondonópolis desde o ano 2000. Exerce, há dois anos, o cargo de coordenadora pedagógica na **Escola A**, tendo experiências anteriores na coordenação de outras escolas às quais esteve vinculada. Além disso, tem um histórico de militância política e sindical.

A coordenadora **Nise da Silveira** é licenciada em Matemática, trabalhando como professora da rede estadual de ensino em Rondonópolis há dez anos, desenvolvendo suas atividades na **Escola B**, na qual encarrega-se da função de coordenadora há quatro anos.

A coordenadora **Patrícia Bath** desempenha suas atividades na **Escola C**. Licenciada em Biologia e Química, com especialização (pós-graduação *lato sensu*) em Química, é professora efetiva da rede estadual de ensino há vinte e oito anos, lotada nesta escola há sete anos, onde desempenha a função de coordenadora pedagógica há dois anos. Participou recentemente de curso de formação na área de Educação Ambiental.

A coordenadora **Mayana Zatz** é licenciada em Ciências da Natureza com habilitação em Física, e está encarregada da coordenação pedagógica da **Escola D** há três anos, sendo professora efetiva da rede estadual de ensino há vinte e dois anos. Tem participação nas lutas da categoria docente do Estado de Mato Grosso, colaborando com o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato Grosso (SINTEP)/subsede de Rondonópolis.

Ao iniciar o diálogo com cada uma das coordenadoras, solicitei a elas que expressassem a sua concepção de Educação. Sobre esse assunto, obtive as seguintes devolutivas:

Para mim, a educação é o acesso mais seguro ao conhecimento formalizado, pois a partir da educação o sujeito cria sua concepção de mundo e sua interação com esse mundo. Também é a partir da educação que a pessoa se firma e garante seu lugar na sociedade, independentemente de sua classificação social (BERTHA LUTZ, 2019).

[...] a gente vê com bastante dificuldade nos dias de hoje, tem problemas de vários tipos, desde o menino com fome ao álcool, o

índice de suicídio. [...] A educação aqui vai mais do que só ensinar o Português e a Matemática (NISE DA SILVEIRA, 2019).

Eu acho que a educação vem para mudar o ser humano, né? Embora, hoje, nós saibamos das dificuldades que o ser humano tem de lidar com as questões da educação. Tem muita confusão entre a educação de casa com a educação de formação científica, né? [...] se as escolas lidassem só com o trabalho científico na escola e não lidassem com os problemas de saúde, de educação familiar, eu acho que a educação, seria mais bem aproveitada (PATRÍCIA BATH, 2019).

A educação hoje, para mim, com as mudanças que estão ocorrendo... Nós temos que nos preparar cada dia mais, nos cobram essa postura. Então, buscamos sempre nos aperfeiçoar para uma melhor qualidade, na nossa profissão e no desenvolvimento em si. (MAYANA ZATZ, 2019).

Nas falas das coordenadoras aparecem alguns elementos, como: a preocupação com a formação integral do educando, a angústia em relação às mazelas (alcoolismo/dependência química, depressão e tendência suicida) que atingem a sociedade e que adentram à escola, o enfoque conteudista das políticas curriculares hegemônicas e a formação contínua do docente. Todos esses são fatores que permeiam a prática educativa na contemporaneidade, momento em que a sociedade caminha para transformações sociais, culturais, políticas e econômicas significativas.

Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), salienta que educação é sempre um processo humano e a coloca como uma ação alicerçada na construção e transmissão de valores que leve em conta o mundo real em que os sujeitos da ação educativa estão inseridos. O autor mostra-se contrário à doação/entrega do saber e defende a condução ao pensar autêntico, levando à formação de cidadãos críticos da sua própria condição como ser humano no sistema econômico e social vigente.

A partir das colocações de Freire (1970) é possível dimensionar que a educação apresenta objetivos diversos. Em um dos seus estudos Biesta (2013, p. 817) apresenta os parâmetros que moldam as discussões sobre os objetivos e fins da educação. Para ele, a educação deveria se incumbir de três diferentes funções, que, embora tenham características diferentes, se interligam no cotidiano: qualificação, socialização e subjetivação. Sobre a qualificação, ele diz:

[...] consiste em proporcionar a eles conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que lhes permitam “fazer alguma coisa” – um “fazer” que pode ir do muito específico (como no caso da capacitação para um

trabalho ou profissão específica ou para uma habilidade ou técnica particular) ao mais geral (como no caso da introdução, à cultura moderna ou à civilização ocidental, da aquisição de habilidades para a vida, etc.) (BIESTA, 2013, p. 818, grifos do autor).

A segunda característica é a função de socialização, que

[...] tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação. Não há dúvida de que este é um dos efeitos reais da educação, já que a educação nunca é neutra, mas sempre representa algo e o faz de uma forma específica (BIESTA, 2013, p. 818).

A terceira e última função refere-se ao que o autor chama de “processos de individuação” ou “processos de subjetivação”, sobre os quais explica:

A função de *subjetivação* talvez possa ser mais bem entendida como oposta à função de socialização. Não se trata precisamente da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente (BIESTA, 2013, p. 819, grifos do autor).

Primar por uma educação que contemple diferentes aspectos formativos em muito contribuiria para nortear o trabalho frente à coordenação pedagógica e resultaria em uma formação do educando que lhe permitiria colocar-se diante da sociedade de maneira a desenvolver um pensamento autônomo e genuíno. Uma educação eficaz cujo propósito seja periodicamente repensado pela comunidade escolar ou pela sociedade de forma geral, para que cumpra seu papel, provavelmente, deixará de ter que travar batalhas (inclusive jurídicas) para mediar ações que primordialmente se constituem em objetivos da educação, como ocorre com a discussão de gênero, por exemplo.

Ao serem indagadas sobre o conhecimento que possuem do texto da Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, duas coordenadoras afirmaram já terem tido, em algum momento de sua trajetória profissional, a oportunidade de lê-lo, mas não se lembravam do teor, e duas disseram não ter tido contato com o documento. Todas desconhecem o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Como a política de Educação Ambiental foi aprovada há mais de vinte anos, não foi possível colher informações sobre a existência ou não de conflitos e contradições ocorridos naquela ocasião, uma vez que as entrevistadas não atuavam na coordenação pedagógica no momento de sua inserção na prática escolar.

É comum na análise de muitas políticas que permeiam os espaços educativos que se perceba algum tipo de oposição manifestada pela escola, sua gestão ou funcionários (docentes e técnicos), concretizada pela resistência ao novo trabalho que se soma a tantos outros. Felizmente, os relatos das coordenadoras não denotam situações dessa ordem, quanto à Educação Ambiental. Ao contrário, os relatos dão conta de que, havendo alguma proposição, a comunidade escolar é bastante receptiva.

Afirmaram que, atualmente, não tem sido feita nenhuma divulgação da política pela SEDUC, conseqüentemente, o texto da Lei é disponibilizado aos professores à medida que demonstram algum interesse ou necessidade de trabalhar com o material. Isso fica evidente na fala da coordenadora Bertha Lutz (2019), quando diz *“Eu não me lembro se a gente tem recebido alguma orientação nesse sentido”*, e complementa: *“nós mandamos o nosso currículo, a nossa proposta pedagógica, em que essas questões estão inseridas. Então, eu acredito que eles não devem ter visto necessidade de mandar material específico”*. Para Bertha, *“As escolas estão fazendo o que elas conseguem dentro daquilo que é a proposta curricular delas, sozinhas mesmo.”* Nesse quesito, mencionaram, ainda, que, havendo demanda, a coordenação e professores formadores do CEFAPRO dão o suporte necessário, como, por exemplo, na elaboração de projetos que versem sobre Educação Ambiental, conforme reporta a coordenadora Patrícia Bath (2019): *“Quando a gente necessita desse trabalho, eles têm dado suporte, sim, mas não por si.”*

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as coordenadoras Nise da Silveira e Mayana Zatz afirmaram que não há planejamento de ações que versem sobre Educação Ambiental inseridas nos Projetos das **Escolas B e D**. A coordenadora Patrícia Bath informou que no PPP da **Escola C** consta a realização da Semana do Meio Ambiente, *“ou a semana voltada para os conceitos ambientais e envolve toda a escola. Não envolve só os professores de Ciências, não.”* Com relação ao PPP da **Escola A**, a coordenadora Bertha Lutz afirmou que *“[...] fala em estudar o meio ambiente, mas não é nada muito específico”*; complementou dizendo que a

escola cumpre com as exigências de discutir as questões ambientais ao viabilizar alguns projetos que abordam a temática.

Essa maneira de conduzir a elaboração do PPP da escola, documento cuja função é potencializar as ações educativas, parece ancorar-se, implicitamente, na vertente negacionista de uma educação ambientalmente direcionada, por entender, utopicamente, que a educação verdadeiramente eficaz deve abranger os elementos para formação geral do sujeito, incluindo a Educação Ambiental. Além disso, de certa maneira, desqualifica todo o conhecimento construído a partir das práticas educativas e estudos desenvolvidos em Educação Ambiental. Para Carvalho (2004, p. 17), essa linha de pensamento pauta-se no argumento de que “toda educação é ambiental, assim, toda educação ambiental é simplesmente, educação”, do qual discorda, pois,

Como se sabe, a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação desta diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa. **Por isto, por mais que se argumente que a idéia de educação inclui a educação ambiental, dificilmente se poderá reduzir toda a diversidade dos projetos educativos a uma só idéia geral e abstrata de educação.** O que se arrisca apagar sob a égide de uma educação ideal desde sempre ambiental são as reivindicações de inclusão da questão ambiental, enquanto aspiração legítima, sócio-historicamente situada, que sinaliza para o reconhecimento da importância de uma educação ambiental na formação dos sujeitos contemporâneos (CARVALHO, 2004, p. 17, grifo nosso).

A proposição de considerar que não há necessidade de explicitar as ações pertinentes à Educação Ambiental nas ações educativas, uma vez que, cumprindo-se a função precípua da educação de formar o sujeito integralmente, também estarão contempladas as diversas experiências humanas, pode induzir a uma formação extremamente generalista em que determinados assuntos não são tocados diretamente, como se fosse inerente à condição humana ter uma visão adequada das questões ambientais, de forma semelhante ao que ocorre com outros temas, por exemplo, com a educação para os direitos humanos.

Outro ponto a se considerar é destacado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46), ao afirmar que “Poucas políticas têm relevância para todos [...]”. Com base nesse enunciado, é possível fazer as seguintes indagações: Por que as ações sobre Educação Ambiental não estão inseridas no PPP das escolas? Ou, quando estão,

“*não é nada muito específico*”? Esse discurso demonstra que a Educação Ambiental está subsumida em meio a outras tantas demandas apresentadas ao sistema educacional. Isso é referendado quando a coordenadora Patrícia Bath exterioriza sua angústia com o excesso de trabalho atribuído a escola: “*Nós não conseguimos fazer nem oitenta por cento do nosso trabalho, que é a parte pedagógica. A gente não consegue. [...] A gente procura aquela data determinada para parar e fazer.*”. Nas colocações da coordenadora Bertha Lutz, essa questão também aparece, quando ela diz: “*A gente acaba não conseguindo fazer muita coisa, porque a demanda da escola é muito grande*”. Essa quantidade exagerada de trabalho, imputada aos educadores e coordenadores pedagógicos, faz parte do mecanismo destinado à consolidação da ideologia neoliberal vigente, que intenta sedimentar uma organização típica da cultura empresarial de trabalho, quantificado e performático, no meio educativo, mesmo que ele tenha caráter público e seja mantido pelo Estado.

Os depoimentos das coordenadoras pedagógicas registram indicações de como concebem a Educação Ambiental, indicam sentidos atribuídos a essa dimensão da educação e revelam como a Educação Ambiental vem sendo desenvolvida no âmbito da prática do contexto escolar.

Há excertos que demonstram o primeiro aspecto que desejo abordar, referente ao fato de que, embora haja algum esforço em direção contrária, ainda hoje a Educação Ambiental tem sido biologizada, ou seja, é tratada de forma reducionista, desconsiderando a sua interação com a dinâmica social como um todo, desvinculando-a das questões culturais, sociais e da constituição do sujeito histórico, contrariando o Artigo 6º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a seguir transcrito:

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2012, Art. 6º).

Além do que, parece ser, na maioria das vezes, uma discussão atribuída aos professores da área de Ciências da Natureza, como, Biologia, Ciências, Física e Química. Assim, não é de se estranhar que, na prática, a condução das ações propostas sobre a temática Ambiental caibam aos professores de Ciências ou Biologia

Convém destacar, no entanto, que já na década de 1970, por meio do Plano de Ação Mundial (Conferência de Estocolmo) houve a recomendação para que a Educação Ambiental tivesse enfoque interdisciplinar. Porém, de forma geral, isso se perpetua até os dias atuais e está expresso nas falas das coordenadoras:

Aqui na escola tem muitos projetos voltados para a questão ambiental, questão da sustentabilidade [...] tem a Biologia, a Geografia, a própria História, a Química, que têm tratado desse assunto de maneira geral (BERTHA LUTZ, 2019).

Mais recentemente, alguns professores de Biologia e Química fizeram um projeto envolvendo várias disciplinas, cada uma com um foco em alguma coisa, em que eles levam os alunos para um determinado lugar no campo, onde eles dão aula em conjunto, de como conservar o meio ambiente, medir o pH da água, ver a questão dos peixes encontrados no rio, a vegetação, o clima, a umidade do ar, essas coisas assim. Numa dessas aulas eu fui, acompanhei e pude perceber que é voltado um pouco pra preocupação com o meio ambiente (BERTHA LUTZ, 2019).

Embora seja possível perceber na fala das coordenadoras que há preocupação quanto às aprendizagens em relação à condução da vida em interação com o ambiente, fica nítido que essa demanda é sobreposta por outras questões que são tratadas no seio do espaço escolar. A coordenadora Bertha Lutz torna isso evidente em sua fala, quando diz que a escola para as demais atividades, com a finalidade de se dedicar a ações pontuais, com o viés da Educação Ambiental. Isso, certamente, negligencia um ponto amplamente difundido na legislação sobre Educação Ambiental, que é o caráter interdisciplinar a que toda ação deve ser submetida. Assim como demonstra um certo descuido com os próprios fundamentos do trabalho a ser desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos em qualquer nível e/ou modalidade de ensino e, mais especificamente, no Ensino Médio Inovador, que é a condução interdisciplinar dos trabalhos. Ponto que poderia ser explorado de forma positiva pelos coordenadores pedagógicos na execução de projetos de inovação curricular que integrassem a Educação Ambiental com diversas disciplinas do Ensino Médio Inovador, não só com aquelas que tradicionalmente são associadas às questões ambientais.

Um segundo dado presente nas falas das coordenadoras é a referência a uma prática de grande aderência no contexto escolar, que é a Pedagogia (ou política) dos 3 Rs, cuja sigla faz referência às iniciais dos termos *reduzir*, *reutilizar* e *reciclar*, que

teve grande visibilidade, por tentar sanar um problema ambiental de significativas proporções: o destino do lixo.

O que a gente tem na escola é a questão de ensinar para os alunos do lixo no lixo e a reciclagem. Por exemplo, a gente trabalhou nesse bimestre um projeto de como fazer sabão, sob a orientação da professora de Ciências, fazendo reciclagem de materiais (NISE DA SILVEIRA, 2019).

Já tivemos o projeto do “Do lixo ao luxo”, em que transformamos material que não seria mais utilizado para fazer o projeto. Até roupa de noiva fizeram (MAYANA ZATZ, 2019).

A despeito de ter cumprido o objetivo imediatista a que se propunha, essa política recebeu críticas por ter enfoque somente na destinação do lixo, abstendo-se de promover uma discussão com vistas à análise da participação do cidadão na sociedade de consumo exacerbado, oriundo do modo de produção capitalista. Sobre isso, Layrargues (2002), um crítico dessa política, se manifesta da seguinte forma:

[...] pouco esforço tem sido dedicado à análise do significado ideológico da reciclagem, em particular da lata de alumínio (material que mais se destaca entre os recicláveis), e suas implicações para a educação ambiental reducionista, mais preocupada com a promoção de uma mudança comportamental sobre a técnica da disposição domiciliar do lixo (coleta convencional x coleta seletiva) do que com a reflexão sobre a mudança dos valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna (LAYRARGUES, 2002, p. 180).

Trazer a questão do lixo para o interior da escola como uma prática educativa é importante porque permite a proposição de novas atitudes perante o tratamento que é dado aos resíduos, evitando a formação dos famosos “lixões”, sobre os quais os catadores de material reciclado se avolumavam, sob sérias condições de insalubridade. A recolha e destinação adequada e seletiva (“Lixo no lixo” e “Do lixo ao luxo”) e a reciclagem/reutilização (projeto do sabão) do lixo instituem novas práticas, mas que correm o risco de serem rapidamente abandonadas pelos educandos por estarem esvaziadas de reflexões concernentes às implicações da inadequada destinação do lixo. É preciso refletir com crianças, adolescentes e jovens as consequências do acúmulo inadequado de lixo no que tange à saúde pública, à contaminação dos recursos naturais, ao custeio do recolhimento e tratamento do material descartado, além da aparência tenebrosa trazida pelos enormes amontoados

de lixo que circundam as cidades. Após anos de desenvolvimento dessa prática, em diversas escolas, não há indícios de que houve evolução nas discussões, principalmente quanto ao estilo de vida induzido pelo capitalismo. No meio escolar, a abordagem das questões ambientais referente aos resíduos parece estar estagnada e/ou congelada.

Todas essas falas das coordenadoras atribuem sentidos à Educação Ambiental e demonstram como vem sendo desenvolvida a prática de Educação Ambiental na educação escolarizada, especificamente no ProEMI.

Como se sabe, o campo da Educação Ambiental é relativamente novo, mas tem atraído diversos estudiosos e pesquisadores, fazendo com que, ao longo dos anos, esse espaço de conhecimento fosse se ampliando internamente, criando fronteiras (nem sempre bem sinalizadas), que fizeram com que a Educação Ambiental adquirisse contornos singulares. Há uma certa divergência entre autores quanto a essa definição. Assim, adotarei as concepções de Educação Ambiental, apresentadas por Lucie Sauvé²³, no artigo “Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental”, traduzido e publicado em português no ano de 2005, na coletânea “Educação Ambiental”, organizada por Michèle Tomoko Sato e Isabel Cristina de Moura Carvalho.

Lucie Sauvé, em seu estudo, categorizou os modos diferentes de perceber a Educação Ambiental no que ela chamou de *correntes*, definindo corrente como “[...] uma maneira geral de conceber e de praticar a educação ambiental” (SAUVÉ, 2005, p.17), de acordo com as percepções das melhores práticas manifestadas por professores, pesquisadores e estudiosos.

Em seu trabalho, a pesquisadora apresenta essas perspectivas em quinze correntes de Educação Ambiental e as examina baseando-se na temporalidade de suas existências, sendo sete correntes mais tradicionais (também chamadas conservadoras) e que tiveram lugar nas primeiras décadas (1970 e 1980) de desenvolvimento da Educação Ambiental, e oito correntes que emergiram a partir de novas formas de pensar e abordar a Educação Ambiental (também denominadas transformadoras), conseqüentemente, de menor tradição. Os parâmetros que Sauvé utilizou nessa tipificação foram os seguintes: “– a concepção dominante do meio ambiente; – a intenção central da educação ambiental; – os enfoques privilegiados; –

²³ Professora e pesquisadora da Universidade de Quebec, em Montreal, Canadá.

exemplo(s) de estratégia(s) ou de modelos(s) que ilustra(m) a corrente.” (SAUVÉ, 2005, p. 18).

As correntes tradicionais são aquelas que mantêm características de uma prática de Educação Ambiental conservadora: corrente naturalista, corrente conservacionista/recursista, corrente resolutiva, corrente sistêmica, corrente científica, corrente humanista e corrente moral/ética. As correntes mais alinhadas a um pensamento crítico e contemporâneo são assim designadas: corrente holística, corrente biorregionalista, corrente praxica, corrente crítica, corrente feminista, corrente etnográfica, corrente da eco-educação e corrente da sustentabilidade.

A seguir, reproduzo fidedignamente o quadro “Uma diversidade de correntes em Educação Ambiental” (Quadro 2, p. 95), elaborado por Sauvé, em que a autora sistematiza, de forma bastante resumida, as características de cada uma das correntes de Educação Ambiental por ela identificadas. É importante destacar que a própria autora alerta para o fato de, em alguns casos, haver correntes que compartilham certas peculiaridades, portanto, não as considera excludentes.

Quadro 2 – Uma diversidade de correntes em educação Ambiental (SAUVÉ, 2003)

Correntes	Concepções do meio ambiente	Objetivos da EA	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégia
Corrente naturalista	Natureza	Reconstruir uma ligação com a natureza.	Sensorial Experiencial Afetivo Cognitivo Criativo/Est��tico	Imersão Interpretação Jogos sensoriais Atividade de descoberta.
Corrente conservacionista/recursista	Recurso	Adotar comportamentos de conservação. Desenvolver habilidades relativas à gestão ambiental.	Cognitivo Pragmático	Guia ou código de comportamentos; Audit(??) ambiental Projeto de gestão/conservação.
Corrente resolutiva	Problema	Desenvolver habilidades de resolução de problemas (RP): do diagnóstico � a��o	Cognitivo Pragmático	Estudos de casos: análise de situações problema Experi��cia de RP associada a um projeto.
Corrente sist��mica	Sistema	Desenvolver o pensamento sist��mico: análise e síntese para uma visão global. Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas.	Cognitivo	Estudo de casos: análise de sistemas ambientais.
Corrente científica	Objeto de estudos	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais. Desenvolver habilidades relativas à experiência científica.	Cognitivo Experimental	Estudo de fen��menos Observação Demonstração Experimentação Atividade de pesquisa hip��t��tico-dedutiva.
Corrente humanista	Meio de vida	Conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele. Desenvolver um sentimento de pertenc��a	Sensorial Cognitivo Afetivo Experimental Criativo/Est��tico	Estudo do meio Itinerário ambiental Leitura de paisagem

Corrente moral/ética	Objeto de valores	Dar prova de ecocivismo. Desenvolver um sistema ético.	Cognitivo Afetivo Moral	Análise de valores Definição de valores Crítica de valores sociais
Corrente holística	Total Todo O Ser	Desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Desenvolver um conhecimento "orgânico" do mundo e um atuar participativo em e com o meio ambiente.	Holístico Orgânico Intuitivo Criativo	Exploração livre Visualização Oficinas de criação Integração de estratégias complementares
Corrente biorregionalista	Lugar de pertença Projeto comunitário	Desenvolver competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional.	Cognitivo Afetivo Experiencial Pragmático Criativo	Exploração do meio Projeto comunitário Criação de ecoempresas
Corrente praxica	Cadinho de ação/reflexão	Aprender em, para e pela ação. Desenvolver competências de reflexão.	Prático	Pesquisa-ação
Corrente crítica	Objeto de transformação, Lugar de emancipação	Desconstruir as realidades sócioambientais visando a transformar o que causa problemas.	Prático Reflexivo Dialogístico	Análise de discurso Estudo de casos Debates Pesquisa-ação
Corrente feminista	Objeto de solicitude	Integrar os valores feministas à relação com o meio ambiente	Intuitivo Afetivo Simbólico Espiritual Criativo/Estético	Estudos de casos Imersão Oficinas de criação Atividade de intercâmbio, de Comunicação
Corrente etnográfica	Território Lugar de identidade Natureza/Cultura	Reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura. Aclarar sua própria cosmologia. Valorizar a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente.	Experiencial Intuitivo Afetivo Simbólico Espiritual Criativo/Estético	Contos, narrações e lendas Estudos de casos Imersão Camaradagem
Corrente da ecoeducação	Pólo de interação para a formação pessoal Cadinho de identidade	Experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente. Construir sua relação com o mundo, com outros seres que não sejam humanos.	Experiencial Sensorial Intuitivo Afetivo Simbólico Criativo	Relato de vida Imersão Exploração Introspecção Escuta sensível Alternância subjetiva/objetiva Brincadeiras
Corrente da sustentação e da sustentabilidade	Recursos para o desenvolvimento econômico Recursos compartilhados	Promover um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente. Contribuir para esse desenvolvimento.	Pragmático Cognitivo	Estudo de casos Experiência de resolução de problemas Projeto de desenvolvimento de sustentação e sustentável.

Fonte: SAUVÉ, 2005 p. 24-26.

Durante as entrevistas, as coordenadoras pedagógicas referiram-se à Educação Ambiental das seguintes formas:

Educação Ambiental, para mim, é, primeiro, o ser. Ele saber do seu ambiente onde está, como que esse ambiente é, qual é o respeito que

ele tem por esse ambiente, quais as leis que garantem que ele esteja nesse ambiente. A partir do momento que ele tem o conhecimento do que é esse ambiente, esse ambiente educacional... porque a gente não pode pensar numa educação ambiental só voltada para recolher o lixo, não jogar o lixo no chão, não desmatar ou não fazer queimada. Vai muito, na minha concepção, educação ambiental vai muito além disso aí (PATRÍCIA BATH, 2019).

[...] a Educação Ambiental é o que a gente vive. Tudo o que nós vamos fazer referente aos nossos projetos na escola, o que se vai utilizar, o que será reaproveitado. Então, tudo está voltado para a questão ambiental mesmo, o que você pode descartar para não prejudicar o meio ambiente (MAYANA ZATZ, 2019).

Acredito que a educação realmente é a saída para a maior parte dos problemas, políticos, de família, financeiros. Então, eu acho que tudo passa pela educação. Sou bem convicta de que a Educação Ambiental também tem que ser algo a ser visto pela educação como essencial, para que surta um efeito positivo (BERTHA LUTZ, 2019).

Esses discursos, assim como os fragmentos trazidos anteriormente, que remetem às atividades desenvolvidas nas escolas, são carregados de sentidos de Educação Ambiental, nos quais são percebidos, ao mesmo tempo, elementos de Educação Ambiental tradicionais e contemporâneos.

Nas narrativas das coordenadoras é possível identificar características da Educação Ambiental conservacionista/recursista, humanista e crítica.

A Educação Ambiental conservacionista/recursista, como esclarece Sauvé (2005, p. 20, grifo da autora) se consolidou “[...] ao constatar os primeiros sinais de esgotamento dos recursos depois do “boom” econômico, após a segunda guerra mundial nos países desenvolvidos.” Esse é o sentido dado   Educação Ambiental do programa dos 3 Rs, amplamente disseminado no meio empresarial e educativo até os dias atuais, bem como no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de atuação das coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa.

Para Sauvé (2005), a corrente conservacionista/recursista

[...] agrupa as proposições centradas na “conservação” dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade como   sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrim nio genético, o patrim nio construído, etc. Quando se fala de “conservação da natureza”, como da biodiversidade, trata-se sobretudo de uma natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupação com a “administração do meio

ambiente”, ou melhor dizendo, de gestão ambiental (SAUVÉ, 2005 p. 19-20, grifos da autora).

Os conservacionistas/recursistas objetivam o fortalecimento de comportamentos que possam conservar os recursos naturais como petróleo, água, biodiversidade etc., desenvolvendo competências individuais e coletivas pautadas na delimitação da função social do sujeito com vistas à proteção dos recursos naturais para evitar a sua escassez devido à ação humana. Para tanto, o indivíduo deve estar apto a gerir o ambiente mantendo a qualidade e a quantidade dos recursos naturais.

Outra corrente de Educação Ambiental pode ser identificada no último trecho de fala da Coordenadora Patrícia Bath e confere à Educação Ambiental características humanistas, que me parece a mais fortemente evidenciada, em que

[...] dá ênfase à dimensão humana do meio ambiente, construído no cruzamento da natureza e da cultura. O ambiente não é somente apreendido como um conjunto de elementos biofísicos, que basta ser abordado com objetividade e rigor para ser melhor compreendido, para interagir melhor. Corresponde a um meio de vida, com suas dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas, estéticas, etc. Não pode ser abordado sem se levar em conta sua significação, seu valor simbólico (SAUVÉ, 2005 p. 26).

Nessa perspectiva, há a intenção de desenvolver, no sujeito, o sentimento de pertencimento ao ambiente, colocando-o em cenários que não sejam somente aqueles tradicionalmente representativos de um ambiente natural, utilizando-se também de cenários urbanos para demarcar a ligação homem-natureza. Assim, lança mão, entre outras coisas, da contemplação de paisagens, abordando as suas modificações de maneira interligada com a ação antrópica. Sauvé (2005, p. 25) detectou, nesta corrente, “O enfoque é cognitivo, mas além do rigor da observação, da análise e da síntese, a corrente humanista convoca também o sensorial, a sensibilidade afetiva, a criatividade.”

Por fim, é possível discernir indícios de Educação Ambiental crítica nas entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas. Essa vertente

[...] insiste, essencialmente, na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação (SAUVÉ, 2005, p. 30).

A autora afirma, ainda, que

Esta postura crítica, com um componente necessariamente político, aponta para a transformação de realidades. Não se trata de uma crítica estéril. Da pesquisa ou no curso dela emergem projetos de ação numa perspectiva de emancipação, de libertação das alienações. Trata-se de uma postura corajosa, porque ela começa primeiro por confrontar a si mesma (a pertinência de seus próprios fundamentos, a coerência de seu próprio atuar) e porque ela implica o questionamento dos lugares-comuns e das correntes dominantes (SAUVÉ, 2005, p. 31).

Muito embora não seja a perspectiva com maior ênfase no posicionamento das coordenadoras, é a que propicia contínuas reflexões sobre a questão ambiental e institui os processos participativos que têm lugar a partir da análise do meio que podem culminar em transformações das práticas educativas e da sociedade como um todo.

Os sentidos dominantes de Educação Ambiental percebidos nas falas das coordenadoras pedagógicas divergem, em certa medida, dos sentidos de Educação Ambiental constantes nos textos da política de Educação Ambiental. A Lei nº 9.795 apresenta a Educação Ambiental como sendo

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 1).²⁴

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em seu Art. 2º, afirmam que

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, Art. 2º).

Apesar de a Política Nacional de Educação Ambiental definir o ambiente como “bem de uso comum”, o que demonstra uma visão antropocêntrica da relação com o

²⁴ Este excerto já foi citado na introdução, mas o reproduzo novamente aqui para facilitar a compreensão do leitor.

ambiente, esses documentos oficiais delimitam os contornos da Educação Ambiental e indicam em que direção essa dimensão educacional deve ser orientada.

Como está determinado pela Política Nacional de Educação Ambiental, as ações educativas deveriam ser orientadas à construção de valores sociais, conhecimentos que desenvolvam habilidades, atitudes e competências direcionadas à conservação do ambiente. No entanto, tal interpretação pouco se apresenta nos sentidos de Educação Ambiental expressos pelas coordenadoras pedagógicas. Sobre isso Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69, grifo dos autores) afirmam que “A interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma “cadeia de gênero”, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional [...]”. Portanto, é primordial que haja um direcionamento político institucional, seja no âmbito da SEDUC ou da própria escola, que coloque os princípios da Educação como um ponto fundamental da agenda educativa, principalmente, porque o seu direcionamento é pelo desenvolvimento do indivíduo de maneira que potencialize a atitude humana com o intuito de “torná-la plena de prática social e de ética ambiental”. Objetivo este que se somaria aos propósitos da educação de forma geral.

A política precisa ser mantida ativa, pois só assim será atuada e recriada. No contexto da prática, “A linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática, as palavras para ações, abstrações para processos interativos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 73), mas isso só ocorrerá se a política permanecer viva, possibilitando que ações sejam disseminadas e desenvolvidas a partir dela. Para cumprir esse intento, uma boa medida poderia ter lugar se os coordenadores pedagógicos se caracterizassem e assumissem a performance de um dos atores de políticas designados por Ball, Maguire e Braun (2016) de “entusiastas da política”, a quem eles também designam de “tradutores da política”:

Entusiastas e tradutores recrutam outras pessoas para as possibilidades da política, eles “falam” da política diretamente pela prática, e ficam entre papéis de especialistas e responsabilidades, para tornar a atuação um processo coletivo” (BALL; MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 89, grifos dos autores).

Para cumprir o papel de entusiastas e/ou de tradutores da política, seria imprescindível que os coordenadores pedagógicos se apropriassem de conhecimento específico de Educação Ambiental e desenvolvessem um pensamento menos

simplista dessa área de atuação. Não é simples, nem fácil tratar de Educação Ambiental. Tampouco deve ser apenas uma prática reprodutivista. É preciso abandonar maneiras tradicionais e conservadoras de encarar a interação homem-natureza. É fundamental aprimorar uma visão crítica de sociedade, de educação e de Educação Ambiental, alinhando a prática com os documentos oficiais que recomendam o “cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.” (BRASIL, DCNEA, 2012, Art. 3º.)

Os atores do contexto da prática precisam compreender alguns aspectos destacados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), em seus Art. 5º e 6º

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, DCNEA, 2012).

Esses dois artigos direcionam explicitamente a uma prática educativa em Educação Ambiental de vertente crítica. Assim sendo, é imperativo que a coordenação pedagógica se coloque em posição de centralidade com o propósito de fomentar e desencadear novas interações da comunidade escolar com a política de Educação Ambiental, o que, certamente, ao longo do tempo, permitirá a criação/recriação de sentidos, tanto para si quanto para os demais atores do ambiente escolar relativos à Educação Ambiental, que impliquem na consolidação de uma sociedade mais justa, ética e socio ambientalmente direcionada.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No ano de 2019, a Política Nacional de Educação Ambiental completou duas décadas e, mesmo assim, os brasileiros se viram em meio a mais uma crise ambiental em consequência de queimadas na região amazônica e da liberação para comercialização de grande quantidade de novos agrotóxicos.

Sobre a primeira situação, envolvendo as queimadas, os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), contabilizados pelo Programa Queimadas, dão conta que o número de focos de incêndios, em 2019, aumentou em mais de 80%, no período de janeiro a agosto, na Amazônia Brasileira, em comparação ao ano de 2018. A quantidade de fumaça oriunda das queimadas foi tamanha que, em função do deslocamento provocado pelos ventos, chegou a cidades do Sudeste, como São Paulo, por exemplo, cujos cidadãos puderam ver “o dia virar noite”, em decorrência da suspensão, no ar, de partículas provenientes da combustão da madeira e de outros materiais.

O segundo problema surgiu pela ação do Departamento de Sanidade Vegetal e Insumos Agrícolas da Secretaria de Defesa Agropecuária/Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, que autorizou a comercialização e utilização de quatrocentos e setenta e quatro novos agrotóxicos, o maior número dos últimos quatorze anos. Esses agrotóxicos, em sua maioria, trazem como componentes substâncias proibidas na União Europeia e em países como Austrália, Canadá e Índia, por serem nocivos à saúde humana. O que causou bastante indignação e chamou a atenção sobre esses problemas foi a condução e as justificativas do Governo Federal, gerando, inclusive, instabilidades diplomáticas com países da Europa.

Diante desse cenário, é bastante desafiador propor e desenvolver uma pesquisa como esta, cujo objetivo principal foi analisar sentidos de Educação Ambiental que circulam na política de Educação Ambiental, a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática, no âmbito do Ensino Médio Inovador, no município de Rondonópolis - MT. É importante destacar que investigar, no campo de conhecimento que é a Educação Ambiental, exige, antes de mais nada, compreender a maneira complexa de interação entre sociedade e ambiente, assim como a trajetória educacional que a inclui, além de ter o desejo de fazer algo para mudar a conjuntura brasileira.

O desenho da pesquisa foi elaborado considerando, entre outros pontos, a minha trajetória e atuação como profissional da área de Educação, que compreende estreita relação e afinidade com a temática ambiental e preocupação com a promoção de educação pública responsável, que prime pela eficácia dos processos educativos na formação de cidadãos éticos, justos e que coloquem em primeiro plano os interesses da coletividade.

A pesquisa utilizou a abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992), com ênfase nos contextos da influência, da produção de texto e da prática. Ao tratar do contexto da influência e da produção de texto, realizei estudos, valendo-me de documentos, textos clássicos e materiais científicos para apresentar os fatores internacionais e nacionais que tiveram influência na construção de sentidos de Educação Ambiental no mundo e no Brasil e que motivaram a definição de políticas específicas para o cenário brasileiro. Nesse processo, não pude furtar-me a fazê-lo trazendo uma reflexão sobre os principais acontecimentos vinculados à área de Educação Ambiental, recriando e reconfigurando os eventos que tiveram ou têm influência na produção do texto da Política Nacional de Educação Ambiental, assim como as influências exercidas pelo *World Bank* (Banco Mundial) e a UNESCO.

Após expor os elementos influenciadores, ocupei-me dos documentos que instituíram a política de Educação Ambiental no Brasil. O principal (não único) documento é a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, cujo projeto foi apresentado pelo deputado federal Fábio Feldmann, aprovado com pequena participação popular ou de estudiosos da área. Os estudos realizados me permitiram averiguar que o texto da política é resultado de todo o percurso de constituição histórica da Educação Ambiental, entretanto, foi diretamente influenciado pela Conferência de Estocolmo, pela Carta de Belgrado e pela Declaração de Tbilisi, além de sua elaboração ter sido motivada pela realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio 92).

O contexto da prática foi analisado a partir das vozes de coordenadoras pedagógicas de escolas que oferecem o ProEMI em Rondonópolis - MT. O *lócus* da pesquisa foi determinado levando em conta o fato de o Ensino Médio Inovador ter sido projetado para estimular a inovação curricular por meio de disciplinas ministradas de forma interdisciplinar, atributo este também instituído para o desenvolvimento das práticas educativas de Educação Ambiental, conforme a Política Nacional de

Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, assim como poderia/deveria ser o princípio norteador do trabalho dos coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio Inovador.

A análise dos discursos das coordenadoras pedagógicas me levou a identificar três sentidos de Educação Ambiental nas suas práxis: Educação Ambiental conservacionista/recursista, Educação Ambiental humanista e Educação Ambiental crítica (em menor proporção). Assim, constatei que se faz presente no espaço escolarizado a preocupação com a conservação e esgotamento dos recursos naturais diante da ação antrópica. Há uma inquietude inerente à dissociação entre ser humano e natureza, fazendo com que estimulem a realização de atividades a fim de reconstruir a integração do ambiente com o sujeito. Identifiquei, também, evidências do desejo em desenvolver, nos educandos, uma visão crítica quanto às questões ambientais, considerando os aspectos políticos, sociais e econômicos.

Diante do exposto, é possível inferir que a visão de Educação Ambiental escolarizada precisa avançar, alcançar o próximo degrau. A impressão que se tem, pela voz das coordenadoras pedagógicas, é que a escola reproduz intensa e continuamente as práticas educativas difundidas por ocasião da instauração e disseminação da Política Nacional de Educação Ambiental, o que certamente impede a recriação das concepções, das práticas e da política em si, no contexto da prática. Para tanto, será necessário revitalizar a Política Nacional de Educação Ambiental com ações que desencadeiem estudos e despertem interesses sobre a temática não só nos professores e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também junto aos docentes e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como dos coordenadores pedagógicos e demais integrantes da comunidade escolar.

É óbvio que a questão ambiental não é um problema público que se resolverá facilmente e em pouco tempo. Não tem fronteiras, atinge todos os seres vivos e todos os biomas. É uma questão da vida e assim precisa ser tratada. Com certeza, acompanhará a humanidade em toda a sua existência. Desta forma, seria necessário que as políticas que tratem dessa temática sejam contempladas com mecanismos que assegurem a sua permanência na agenda pública, ou, pelos menos, que se instituem órgãos públicos que realmente contemplem esse objetivo.

Nessa direção, acreditar que a elaboração e publicação de uma lei que institui a Educação Ambiental em contextos formais e não formais seria suficiente para formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades como integrantes do ambiente, seria muita ingenuidade. Não se aprende por força de lei. Aprende-se, sim, com ações contínuas que visem a formação integral dos educandos, tornando-os sujeitos capazes de lutar contra pensamentos hegemônicos destruidores do ambiente e construtores de uma visão capitalista e utilitarista que levem à degradação do ser humano e da natureza.

REFERÊNCIAS

AMERICAN Experience: Rachel Carson. Documentário. Direção: Michele Ferrari. PBS, 2017. Coleção Meio Ambiente. (1h53min).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2004, 75 p.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BERLINCK, Roberto. Cinquenta anos de *Silent Spring*. In: **EcoDebate**. 2012. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2012/12/06/cinquenta-anos-de-silent-spring-artigo-de-roberto-berlinck/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 14 set. 2019.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. DECRETO-LEI N. 4.244, de 9 de abril de 1942. Rio de Janeiro. 1942. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL/MEC/Secretaria de Educação Continuada, Educação e Diversidade. **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. **Cadernos SECAD 1**. Brasília, DF, 2007. Vol 1. 109 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 09 out 2017.

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, Institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 10 out. 2017

BRASIL. Senado Federal. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, N. 248, 23/12/1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério de Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102 p.

BRASIL. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Setembro 2009. Brasília: SEB/MEC. 29p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador 2016/2017. Brasília: SEB/MEC. 17 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. MEC. **PORTARIA Nº 971, DE 9 DE OUTUBRO DE 2009**. Programa Ensino Médio Inovador. 2009. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL (Silvia Czapski). **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001647.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente. **Cartilha do Sistema Nacional de Educação Ambiental**. 2007. 26 p.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>. Acesso em: 10/ jun. 2018.

CARTA DE BELGRADO. Uma estrutura global para a Educação Ambiental. Disponível em: http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

CAPOBIANCO, João Paulo. O que podemos esperar da Rio-92? **São Paulo em Perspectiva**. n. 6. jan./jun. 1992. p. 13-17. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v06n01-02/v06n01-02_03.pdf. Acesso em: 05 jun. 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 13-24.

DECLARAÇÃO SOBRE O AMBIENTE HUMANO (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO). In: **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, 1972.

DECLARAÇÃO DE TBILISI. In: Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos países membros (Tbilisi, CEI, de 14 a 26 de outubro de 1977). Disponível em: <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tbilisi.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e prática**. São Paulo: Gaia, 1992. 399p.

DIAS, Genebaldo Freire. Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**. Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1798/1769>. Acesso em: 02 jul. 2019.

DIAS, Bárbara de Castro; BOMFIM, Alexandre Maia do. A “teoria do fazer” em Educação Ambiental crítica: uma reflexão construída em contraposição à Educação Ambiental conservadora. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0098-1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. As três economias políticas do *welfare state*. In: **Lua Nova**. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a06n24.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008. 244 p.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola. 1996. 79 p.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**. 2001, n. 114, p. 197-223. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *In: Revista Planejamento e Políticas Públicas*. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>. Acesso em: 15 set. 2019.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *In: São Paulo em Perspectiva*. n.14(2). 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental da educação**. 12. ed. Campinas, São Paulo: Papirus. 2015. 112 p.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2006.

HERINGER, Flávio Roberto de Almeida. **Quantas políticas públicas há no Brasil?** O problema da imprecisão conceitual para a avaliação de políticas públicas. Brasília, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/555174/ILB2018_HERINGER.pdf?sequence=1. Acesso em: 21 set 2019

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Rondonópolis: panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/panorama>. Acesso em: 03 maio 2020.

JANKE, Nadja. **Política Nacional de Educação Ambiental: contradições e disputas**. 2012. 231 f. Dissertação. (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Bauru - SP. 2012.

JOLY, Carlos Alfredo. Reflexões sobre o cinquentenário de publicação do livro “Primavera silenciosa” de Rachel Carson. *In: Pesquisa FAPESP*. 2012. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2012/12/10/reflexoes-sobre-o-cinquentenario-de-publicacao-do-livro-primavera-silenciosa-de-rachel-carson/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

JARDIM, José Maria; SILVA, Sérgio Conde de Albite; NHARRELUGA, Rafael Simone. Análise de políticas públicas: uma abordagem em direção às políticas públicas de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 2-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n1/v14n1a02.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In: LOUREIRO,*

Carlos Frederico Bernardo et al. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. **OLAM: Ciência & Tecnologia**. Ano II, volume 2, n. 1, abr. 2002. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/olam/article/view/11788>. Acesso em: 01 ago. 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. In: **Trab. Educ. Saúde**. v. 11, n. 1. 2013, p. 53-71. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a04v11n1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, J. Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, José Pedro. Limites do crescimento: o relatório que impulsionou o debate ambiental. In: **Agência social de notícias**. 2015. Disponível em: <http://agenciasn.com.br/arquivos/3391>. Acesso em: 10 fev. 2019

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial. 2008. 124 p.

MINAYO, Cecília de Souza, MINAYO-GÓMEZ, Carlos. Díficeis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, Paulete; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Mara Helena de Andréa. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em Ciências Sociais e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 111-146. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/classico_novo_abordagens_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019

MÜLLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. 2002, Pelotas: Educat, 156 p.

NEUBAUER, Rose et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 92, n. 230, p. 11-33, 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2918/2653>. Acesso em: 20 out. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

OLIVEIRA, Luthyana Demarchi de; SPENGLER, Fabiana Marion. Mediação como política pública de fortalecimento da democracia participativa. *In: Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 131-140, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/1709/pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, v. 1, n. 1, 2013, p. 95-103. Disponível em: <http://www.faculdefar.edu.br/revista/detalhe/id/1>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**. Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016, p. 67-86. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PAVIGLIANITI, Norma. Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional. Buenos Aires: **Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras**, UBA, 1993. Disponível em: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/prav02a02paviglianiti.pdf>. Acesso em 15 out. 2019.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Estado, sociedade e esfera pública. *In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Serviço Social: direitos sociais e competência profissional*. 2009.

PLANO DE AÇÃO MUNDIAL. *In: Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano*. Estocolmo, 1972.

RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação ambiental: origem e perspectivas. *In: Educar*, Curitiba. n. 18, p. 201-218. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a12.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019

RELATÓRIO DA DELEGAÇÃO DO BRASIL. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. 1972.

REVEL, Judith. **Michael Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claruz, 2005. 96 p.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e governo: diferença conceitual e implicações práticas na pós-modernidade. **Revista Uniara**. n. 21/22, 2008/2009. Disponível em: <http://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/183/0>. Acesso em: 07 ago. 2019.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. *In*: **Seminário Cultura e Política na Primeira República**: campanha civilista na Bahia. 2010. 14 p. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. Moura (Org.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.17-44.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 133 p.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. Origem e Desenvolvimento do *Welfare State*. **Revista de Políticas Públicas**. v. 1, n. 1, 1995. Disponível em <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/issue/view/263>. Acesso em: 4 set. 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. O Estado, a sociedade e as políticas sociais: o caso das políticas sociais. **Revista críticas de ciências sociais**. 1987. n. 23, p. 13-74. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Estado_Sociedade_Politicas_Sociais_RCCS23.PDF. Acesso em: 29 set. 2019.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**. v. 16, n. 39, p. 11-24. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2789/1/RCRH-200673%5B1%5D%20ADM.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo. Libertad Editora. 9. ed. 2008.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *In*: **RAP**. Rio de Janeiro. mar./abr. p. 5-43. 1996. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8095>. Acesso em: 23 set. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

VILARINHO, Carlyle R. O. O Brasil e o Banco Mundial diante da questão ambiental. **Perspectivas**. São Paulo. v. 15. 1992, p. 37-57. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/index>. Acesso em: 10 set. 2019.

APÊNDICE - Roteiro para entrevista semiestruturada a ser realizada com os coordenadores pedagógicos²⁵

1. Apresentação pessoal: formação, vida profissional, tempo de serviço e visão de educação.
2. Como gostaria de ser identificada nessa pesquisa?
3. Quando a escola aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador?
4. Você tem conhecimento do histórico da política de Educação Ambiental? Quando surgiu? Com que objetivo?
5. Você conhece o texto da Política Nacional de Educação Ambiental? E das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental?
6. Tem sido feita alguma divulgação dessa política pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC)? De que forma?
7. A coordenação pedagógica tem recebido suporte da SEDUC (CEFAPRO, Assessoria pedagógica, Direção da escola) na implementação da política de Educação Ambiental? Recebe algum tipo de pressão?
8. Como a política é recebida na escola? Que ações foram realizadas?
9. O que tem sido trabalhado na escola com a comunidade escolar no que se refere a Educação Ambiental?
10. Como você entende a política de Educação Ambiental? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a sua concretização?
11. Você consegue perceber se há resistência individual ou coletiva quanto a política de Educação Ambiental?
12. Como coordenador você se envolveu na implementação da política de Educação ambiental?
13. Como a escola concebe a política de Educação Ambiental?
14. Como é inserida a Educação Ambiental no PPP da escola e nos planos de ensino dos professores?
15. Os profissionais da escola têm acesso aos documentos referentes a Política Educação Ambiental?

²⁵ Este roteiro de entrevista foi elaborado tomando por base as questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas, no que se refere ao contexto da prática, do artigo “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, de autoria de Jefferson Mainardes, publicado pela **Revista Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94, p. 67-68.

ANEXO - LEI No 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999



Diário Oficial
IMPRENSA NACIONAL

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
BRASÍLIA - DF

QUARTA-FEIRA, 28 DE ABRIL DE 1999

ATOS DO PODER LEGISLATIVO

LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999

**Dispõe sobre a educação ambiental,
institui a Política Nacional de Educação
Ambiental e dá outras providências.**

OPRESIDENTEDAREPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte

Lei:

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º 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.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
- VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

CAPÍTULO II DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Seção I

Disposições Gerais

Art. 6º É instituída a Política Nacional de Educação Ambiental.

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

Art. 8º As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

- I - capacitação de recursos humanos;
- II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;
- III - produção e divulgação de material educativo;
- IV - acompanhamento e avaliação.

§ 1º Nas atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental serão respeitados os princípios e objetivos fixados por esta Lei.

§ 2º A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:

- I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino;
- II - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas;

- III- a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;
- IV - a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente;
- V - o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental.

§ 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:

- I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- II - a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental;
- III - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental;
- IV - a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental;
- V - o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo;
- VI - a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio às ações enumeradas nos incisos I a V.

Seção II

Da Educação Ambiental no Ensino Formal

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I - educação básica:

- a. educação infantil;
- b. ensino fundamental e
- c. ensino médio;

II - educação superior;

III - educação especial;

IV - educação profissional;

V - educação de jovens e adultos.

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 12. A autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, observarão o cumprimento do disposto nos arts. 10 e 11 desta Lei.

Seção III

Da Educação Ambiental Não-Formal

Art. 13. Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

Parágrafo único. O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará:

- I - a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;
- II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal;
- III - a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais;
- IV - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação;
- V - a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação;
- VI - a sensibilização ambiental dos agricultores;
- VII - o ecoturismo.

CAPÍTULO III

DA EXECUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 14. A coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental ficará a cargo de um órgão gestor, na forma definida pela regulamentação desta Lei.

Art. 15. São atribuições do órgão gestor:

- I - definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional;
- II - articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental, em âmbito nacional;
- III - participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de educação ambiental.

Art. 16. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na esfera de sua competência e nas áreas de sua jurisdição, definirão diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 17. A eleição de planos e programas, para fins de alocação de recursos públicos vinculados à Política Nacional de Educação Ambiental, deve ser realizada levando-se em conta os seguintes critérios:

- I - conformidade com os princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental;
- II - prioridade dos órgãos integrantes do Sisnama e do Sistema Nacional de Educação;
- III - economicidade, medida pela relação entre a magnitude dos recursos a alocar e o retorno social propiciado pelo plano ou programa proposto.

Parágrafo único. Na eleição a que se refere o *caput* deste artigo, devem ser contemplados, de forma equitativa, os planos, programas e projetos das diferentes regiões do País.

Art. 18. (VETADO)

Art. 19. Os programas de assistência técnica e financeira relativos a meio ambiente e educação, em níveis federal, estadual e municipal, devem alocar recursos às ações de educação ambiental.

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 20. O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de noventa dias de sua publicação, ouvidos o Conselho Nacional de Meio Ambiente e o Conselho Nacional de Educação.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de abril de 1999; 178º da Independência e 111º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

José Sarney Filho