



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



LUANNE MICHELLA BISPO NASCIMENTO

**QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS NAS PRÁTICAS DOCENTES:
(DES)ATANDO O NÓ GÓRDIO EDUCACIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR NO ENTORNO DE UMA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO**

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2023

LUANNE MICHELLA BISPO NASCIMENTO

**QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS NAS PRÁTICAS DOCENTES:
(DES)ATANDO O NÓ GÓRDIO EDUCACIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR NO ENTORNO DE UMA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inêz Oliveira
Araújo.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N244q	Nascimento, Luanne Michella Bispo Questões socioambientais nas práticas docentes : (des)atando o nó górdio educacional em uma instituição escolar no entorno de uma unidade de conservação / Luanne Michella Bispo Nascimento ; orientadora Maria Inêz Oliveira Araújo. – São Cristóvão, SE, 2023. 245 f. : il. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2023. 1. Educação ambiental. 2. Currículos. 3. Prática de ensino. 4. Política ambiental. 5. Educação - Finalidades e objetivos – Aspectos ambientais - Sergipe. 6. Política educacional. I. Araújo, Maria Inêz Oliveira, orient. II. Título. CDU 37.016:502(813.7)
-------	---

LUANNE MICHELLA BISPO NASCIMENTO

**QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS NAS PRÁTICAS DOCENTES:
(DES)ATANDO O NÓ GÓRDIO EDUCACIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR NO ENTORNO DE UMA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO**

Aprovada em: 01/09/2023.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe
à seguinte Banca Examinadora.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araújo (PPGED/UFS)
Orientadora

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano (PPGED/UEFS)
Externo à Instituição

Prof. Dr. Marcelo Alário Ennes (PPGS/UFS)
Externo ao Programa

Prof^a. Dr^a. Gicélia Mendes da Silva (PRODEMA/UFS)
Externa ao Programa

Prof^a. Dr^a. Aline Lima Nepomuceno (PPGED/UFS)
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Mônica Andrade Modesto (PPGED/UFS)
Examinadora Interna

Ao meu esposo Osiris Rodrigues
e ao meu anjo de luz Luan Rodrigues,
fruto de uma relação que transcende qualquer
palavra que eu possa utilizar para descrevê-la.

AGRADECIMENTOS

A formação a nível de doutoramento é a realização de um sonho que foi plantado há muito tempo, quando eu nem imaginaria que seria capaz de ingressar em uma Universidade Federal Pública, quiçá transcorrer todo o longínquo, árduo, mas satisfatório, caminho e chegar até aqui. E por isso, apesar das dores, sou muito grata por ter conseguido concluir e preciso agradecer demais.

Perdoem-me aqueles que se sentirem escanteados, é a felicidade e/ou o cansaço em demasia desta que vos escreve. Para muitos, é apenas uma mera formalidade, para não dizer obrigatoriedade, e a maioria apenas pula para as partes que são mais inteligíveis e traduzem o teor da pesquisa.

Trago esse ponto sem julgamentos àqueles que o fazem, afinal também o faço, mas para evidenciar que, mesmo sabendo disso, esses trechos para mim são de extrema relevância, pois o trilhar que me trouxe até a consecução e materialização deste produto foi enriquecido por parcerias insubstituíveis e por processos e experiências imensuráveis, que contribuíram direta ou indiretamente, requerendo meus mais sinceros agradecimentos.

Inicialmente, agradeço a Deus, que me guia e abençoa constantemente, me dotou de sabedoria e discernimento, mas sobretudo de resiliência e perseverança para que eu seguisse Seus desígnios;

Ao meu esposo Osiris, meu esteio inabalável e fonte de amor inesgotável, por me lembrar frequentemente quem sou e quais são as minhas lutas, não permitindo em hipótese alguma que eu esmoreça. Obrigada por entender minhas ausências nesse período e me auxiliar com as adversidades dessa longa jornada. Essa conquista é nossa!

Ao meu anjo de luz, Luan Rodrigues, agradeço por ter me propiciado o amor mais sublime que alguém pode experienciar. Aí do céu eu sei que está cintilando pela mamãe;

À minha família pela minha formação, foram muitos os sacrifícios que me conduziram até aqui. Em especial, à minha irmã Luanna Marcelle, que sempre se prontifica a corrigir meus trabalhos e exalta meu potencial;

À família Menezes, que ganhei de presente quando fui abençoada com Osiris, que, apesar da distância, se fazem presentes, compreendendo minha ausência nessa fase em que muitas vezes precisamos abdicar de estar socializando;

A Izabel D'Ambrósio, minha amiga com que o doutorado me presenteou para a vida, que tem trilhado junto a mim em diversos momentos, tem me amparado e “sacudido” sempre que necessário. Certamente, esse trilhar não teria sido o mesmo sem você;

Aos meus “*Super Heroes*”. Obrigada, Bel, Maracy, André, Messias e Fábio, pelo amparo, pelas partilhas e por terem tornado nossa jornada realmente compartilhada, seja no esclarecimento de dúvidas ou até mesmo nas divisões de fardos que pesavam demais. Saibam que suas vivências foram inspiradoras e auxiliaram na consolidação de mais uma etapa em minha vida. Muitíssimo obrigada!

A todos da comunidade escolar do Centro de Excelência Deputado Jonas Amaral, que me acolheu no pior momento da minha vida. São muitos os que fazem o CEDJA, e não fiquem chateados por não poder citá-los nominalmente, mas não poderia deixar de agradecer especialmente a duas pessoas. A primeira, a minha diretora, professora Patrícia Pereira, por ter me ajudado num momento tão crucial da minha vida. A segunda, a minha querida amiga e também doutora, Vanessa Paloma, muito obrigada por ser essa mulher de garra, de força e de determinação que tem me orientado e me inspirado tanto!

À Prof^a. Dr^a. Maria Inêz, minha orientadora, que aceitou o desafio de me orientar, colaborando para a minha aprendizagem e sabedoria, ajudando-me nessa jornada;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFS, que oportunizou todas as condições para minha formação a nível de doutoramento;

Aos educadores e funcionários do PPGED por partilharem seus saberes e vivências, e em especial à Prof^a. Dr^a. Aline Nepomuceno, minha estimada professora e amiga, com quem pude aprender não somente profissional e academicamente, mas sobretudo como ser uma pessoa de fé e perseverança. Você não é somente multifacetada, você é inspiração, e eu agradeço por sua solicitude todas as vezes em que demande algo;

A todos os colegas mestrandos e doutorandos com quem tive a honra de experienciar amizades, compartilhamentos e construções, em especial agradeço a Rosana Torres pelo ombro amigo, pela atenção, pelo cuidado e pela colaboratividade de sempre;

Ao meu ex-orientador, Marcelo Alario Ennes, que, apesar de não estar próximo durante o doutoramento, se fez presente em meu caminhar mediante seus ensinamentos e seu exemplo de vida;

A todos que fazem o Grupo de Estudos de Educação Ambiental de Sergipe (Gepease) pelas partilhas e trocas que subsidiaram todo o meu caminhar nessa trajetória, em especial a Prof^a. Dr^a. Mônica Modesto, pela dedicação e construção coletiva, sobremaneira, que você sempre oportuniza;

Ao DBI por ter experienciado no trabalho voluntário elementos valiosíssimos para minha formação enquanto pesquisadora e educadora;

Aos meus ex-alunos da turma de Ciências Biológicas Noturno, com quem pude estabelecer um intercâmbio de aprendizagens por dois períodos. Em especial, gostaria de agradecer a Anderson Eduardo por ter me permitido colaborar como pude não somente nas disciplinas que lecionei, mas em sua banca de TCC e na sua construção de resistência e subversão que o conduziu a um mestrado na USP e um concurso público em Alagoas. Agradeço por ter compartilhado suas vivências comigo;

A Lidja Carvalho, minha amiga de longa data tão atenciosa, que em nossas saudosas caminhadas e corridas me ouvia, me aconselhava e me assistia desde a fase embrionária deste sonho até a finalização dele;

A todos os representantes de órgãos, instituições e, principalmente, aos educadores que colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa, sem os quais não seria possível a sua realização.

“O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...”

(Edgar Morin)

RESUMO

Entendendo a crise socioambiental contemporânea também como uma crise civilizatória, faz-se primordial atrelar o debatismo acerca da Educação Ambiental (EA) crítica enquanto projeto educacional, a fim de que os processos educativos fomentem a reorganização societária, em que todos assumam suas corresponsabilidades, e os educandos sejam capazes de refletir sobre os principais problemas socioambientais, bem como para traçarem metas para enfrentá-los. Nesse sentido, na tentativa de fugir das lógicas dominantes, instituintes, homogeneizantes, me propus a me alicerçar nos princípios da teoria da complexidade moriniana para pensar a pedagogia complexa ambiental. Nesse intento, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender a mobilidade dialógica circunscrita ao “nó górdio” das questões socioambientais que vêm sendo (des)atados pelos educadores do Colégio Estadual Prof^a. M^a. das Graças Azevedo Melo (CEPMGAM) após a implementação do Currículo de Sergipe. A pesquisa tem caráter qualitativo, pois se caracteriza pela compreensão do fenômeno em análise no contexto no qual se insere e ocorre. O método adotado foi a Etnopesquisa Crítica. A metodologia foi dividida em pesquisa documental e trabalho de campo. A análise de dados foi feita mediante as noções subsunçoras. Foram analisados documentos, tais como: Projeto Político Pedagógico, planejamentos semanais do educador, projetos, questionários e entrevistas, Leis Ambientais e/ou Educacionais e Currículo de Sergipe. Os sujeitos participantes da pesquisa foram as equipes diretiva e docente do CEPMGAM. Como resultado, foi possível verificar o seguinte: a) Nem todo educador do CEPMGAM tenta desatar os nós górdios das questões socioambientais. Aqueles que o fazem empenham-se principalmente por meio de ações e projetos significativos junto à comunidade. Entretanto, acabam caindo em armadilhas e subterfúgios usados pelas políticas curriculares nacionais e sergipana. b) O Currículo de Sergipe não aborda as questões socioambientais na perspectiva da EA crítica, bem como não contempla as idiosincrasias da comunidade sergipana. Além disso, em conjunto com as políticas educacionais, têm instituído armadilhas paradigmáticas, que têm tecido amarras invisíveis que impedem os educadores de rumarem em direção a uma educação emancipadora. c) A APA Morro do Urubu, diante da falta de envolvimento com a comunidade do CEPMGAM, e de seus próprios conflitos, irresolutos há quase três décadas, também não representou ser um sujeito (des)atador dos nós górdios das questões socioambientais. d) As políticas públicas ambientais e educacionais, apesar de sua relevância nesse complexo emaranhando de nós, têm diametralmente contribuído para que nenhum sujeito ou estrutura (des)atadores possam desatar os nós górdios. Desta feita, têm tecido entrelaçamentos mediante decretos, projetos de lei, resoluções, entre outras normativas, para assegurar que os objetivos da educação neoliberal sejam cumpridos. Nessa perspectiva, ainda que os sujeitos envolvidos percebam o emaranhamento que os impede de avançar nas direções que almejam, tais estruturas têm se auto-organizado para que não possam romper com suas amarras. Requer-se, assim, uma ruptura de paradigmas. No entanto, mesmo que estejamos longe de uma superação paradigmática educacional, a pedagogia ambiental da complexidade auxiliará na construção da trajetória de enfrentamentos das barreiras que surgirem.

Palavras-chave: Currículo de Sergipe. Educação Ambiental Crítica. Pedagogia ambiental da complexidade. Práticas docentes. Questões Socioambientais. Teoria da Complexidade.

ABSTRACT

We understand the contemporary socio-environmental crisis also as a civilizational crisis, it is essential to link the debate about critical Environmental Education (EE) as an educational project, so that educational processes encourage societal reorganization, in which everyone assumes their co-responsibilities, and the students are able to reflect on the main socio-environmental problems, as well as to set goals to face them. In this sense, in an attempt to escape the dominant, instituting, homogenizing logics, I proposed to base myself on the principles of Morinian complexity theory to think about complex environmental pedagogy. In this attempt, the general objective of this research was to understand the dialogical mobility limited to the “Gordian knot” of socio-environmental issues that have been (un)ted by educators at Colégio Estadual Prof^a. M^a. das Graças Azevedo Melo (CEPMGAM) after the implementation of the Sergipe Curriculum. The research has a qualitative character, as it is characterized by the understanding of the phenomenon under analysis in the context in which it is inserted and occurs. The method adopted was Critical Ethnoresearch. The methodology was divided into documentary research and fieldwork. Data analysis was carried out using subsumer notions. Documents were analyzed, such as: Political Pedagogical Project, weekly educator plans, projects, questionnaires and interviews, Environmental and/or Educational Laws, Sergipe Curriculum. The subjects participating in the research were the CEPMGAM management and teaching teams. As a result, it was possible to verify: a) Not every CEPMGAM educator tries to untie the Gordian knots of socio-environmental issues. Those who do so commit themselves mainly through significant actions and projects within the community. However, they end up falling into traps and subterfuges used by national and Sergipe curriculum policies. b) The Sergipe Curriculum does not address socio-environmental issues from the perspective of critical EE, nor does it take into account the idiosyncrasies of the Sergipe community. Furthermore, together with educational policies, paradigmatic traps have been established, which have created invisible ties that impel educators to move towards an emancipatory education. c) APA Morro do Urubu, given the lack of involvement with the CEPMGAM community, and its own conflicts, unresolved for almost three decades, also did not represent being a subject (un)tie in the untying of the Gordian knots of socio-environmental issues. d) Environmental and educational public policies, despite their relevance in this complex tangle of knots, have diametrically contributed so that no subject or structure (un)ties can untie the Gordian knots. This time, they have woven intertwines through decrees, bills, resolutions and other regulations, to ensure that the objectives of neoliberal education are met. From this perspective, even though the subjects involved perceive the entanglement that prevents them from advancing in the directions they desire, such structures have self-organized so that they cannot break their bonds. This requires a break in paradigms. However, even if we are far from overcoming educational paradigms, the environmental pedagogy of complexity will help in building a path to confront the barriers that arise.

Keywords: Sergipe Curriculum. Critical Environmental Education. Environmental pedagogy of complexity. Teaching practices. Socioenvironmental Issues. Complexity Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mediadores contextualizadores de discursos.....	46
Quadro 2 – Unidades escolares nas proximidades da APA Morro do Urubu.....	48
Quadro 3 – Grupos alvo da pesquisa.....	49
Quadro 4 – Etapas da pesquisa.....	55
Quadro 5 – Critérios usados para validação do questionário e do roteiro de entrevista.....	60
Quadro 6 – Temas e subtemas que guiaram a elaboração do questionário.....	60
Quadro 7 – Conselho Consultivo da APA Morro do Urubu.....	82
Quadro 8 – Estrutura da escola.....	99
Quadro 9 – Organizadores Curriculares do EF do Currículo de Sergipe.....	137
Quadro 10 – Habilidades específicas do EF do Currículo de Sergipe.....	150
Quadro 11 – Habilidades específicas de Ciências da Natureza das séries finais do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe.....	151
Quadro 12 – Formações continuadas ofertadas pela SEDUC que os entrevistados realizaram.....	166
Quadro 13 – Projetos escolares desenvolvidos pelo CEPMGAM.....	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Turmas de Ensino Fundamental da escola.....	99
Tabela 2 – Servidores da unidade escolar.....	99

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Macroconceitos de pesquisa.....	27
Figura 2 – Localização do CEPMGAM em relação à APA Morro do Urubu.....	47
Figura 3 – Diagrama de <i>Venn</i> para seleção dos respondentes a seguirem para entrevista.....	54
Figura 4 – Etapas da análise de dados.....	63
Figura 5 – Eixos analisados.....	64
Figura 6 – Processo analítico para a obtenção das noções subsunçoras.....	67
Figura 7 – Diferenças entre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa.....	79
Figura 8 – Limites da APA Morro do Urubu e bairros adjacentes.....	84
Figura 9 – Fontes utilizadas na pesquisa documental para a compreensão do processo de construção do Currículo de Sergipe.....	111
Figura 10 – Processo de implementação e construção do Currículo de Sergipe segundo a equipe ProBNCC.....	113
Figura 11 – Formulário eletrônico da Consulta pública (parte 01).....	115
Figura 12 – Formulário eletrônico da Consulta pública (parte 02).....	109
Figura 13 – DNA do Currículo de Sergipe herdado da BNCC e da equipe da ProBNCC.....	124
Figura 14 – Currículo Arbóreo.....	130
Figura 15 – Currículo Rizomático.....	131
Figura 16 – Estrutura do Currículo de Sergipe.....	137
Figura 17 – Codificação das habilidades no Ensino Fundamental.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Educadores do CEPMGAM por turno.....	50
Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Básica.....	51
Gráfico 3 – Titulação.....	51
Gráfico 4 – Forma de contratação como educador.....	52
Gráfico 5 – Educadores por categoria.....	53
Gráfico 6 – Conhecimento do que é e a importância de uma APA.....	78
Gráfico 7 – Visitas de cunho educacional ao bairro e/ou regiões adjacentes.....	80
Gráfico 8 – Conhecimento da APA Morro do Urubu.....	81
Gráfico 9 – Práticas pedagógicas ajustadas às diferentes modalidades de ensino.....	104
Gráfico 10 – Dificuldades no processo de implementação do Currículo de Sergipe.....	119
Gráfico 11 – Planejamento de ensino contempla proposituras do Currículo de Sergipe.....	120
Gráfico 12 – Posição a respeito das habilidades específicas do Currículo de Sergipe atenderem a diversidade socioambiental e cultural da comunidade sergipana.....	149
Gráfico 13 – Necessidade de formação para trabalhar com questões socioambientais.....	166
Gráfico 14 – Planejamento considera as proposituras do Currículo de Sergipe.....	168
Gráfico 15 – Conhecimento acerca das propostas referentes às questões socioambientais trazidas pelo Currículo de Sergipe.....	171
Gráfico 16 – Práticas docentes que abordam questões socioambientais.....	172
Gráfico 17 – Planejamento contempla problemáticas socioambientais.....	172
Gráfico 18 – Trabalho com questões socioambientais durante os anos letivos pandêmicos....	173
Gráfico 19 – Adaptação das práticas docentes ao ensino remoto/híbrido.....	174
Gráfico 20 – Transformações nas práticas docentes em decorrência da implementação do Currículo de Sergipe.....	176
Gráfico 21 – Desenvolvimento de projetos educacionais.....	176

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotos 1 – Instituições de Ensino com potencial para Educação Ambiental, registradas nas visitas de campo na APA Morro do Urubu, segundo seu plano de manejo.....	97
Fotos 2 – Projeto “Uma Floresta na Cidade”	184
Foto 3 – Professores e alunos no projeto “Tribos e Teatro” na segunda etapa.....	188
Fotos 4 – Projeto “Feira das Nações Africanas”	191

LISTA DE SIGLAS

AISEC	Associação Internacional de Estudantes
ARIE	Área de Relevante Interesse Ecológico
APA	Área de Proteção Ambiental
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCFPC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEJUVE	Coordenadoria Especial de Juventude
CEPMGAM	Centro de Excelência Professora Maria das Graças Azevedo Melo
CEPMGAM	Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo
CN	Ciências da Natureza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CS	Currículo de Sergipe
CUFA	Central Única de Favelas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental
DESO	Companhia de Saneamento de Sergipe
DMA	Departamento de Meio Ambiente
DNA	Ácido desoxirribonucleico
DRE	Diretoria Regional de Educação
EA	Educação Ambiental
EJAEF	Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental
ERE	Educação Remota Emergencial
ESG	Environmental, Social and Governance
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FLONA	Floresta Nacional

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEASE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe
GEPIIP	Grupo de Estudos e Pesquisa Processos Identitários e Poder
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JP	Jovens Protagonistas
MONA	Monumento Natural
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PARNA	Parque Nacional
PARNASI	Parque Nacional Serra de Itabaiana
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PEEA	Plano Estadual de Educação Ambiental
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Pedagogia de Projetos
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PRODEMA	Programa de Desenvolvimento e Meio Ambiente
ProSIC	Programa Estadual de Correção de Fluxo Sergipe na Idade Certa
PSD	Partido Social Democrático
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
REFAU	Reserva de Fauna
RESEX	Reserva Extrativista
REVIS	Refúgio da Vida Silvestre
RPPN	Reserva Particular do Patrimônio Natural

RVS	Refúgio da Vida Silvestre
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAESE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura
SEDURBS	Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Sustentabilidade
SEMARH	Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos
SERHMA	Superintendência Especial de Recursos Hídricos e Meio Ambiente
SINTESE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Unidade de Conservação
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

O INÍCIO DO ENTRELACE.....	20
1 INÍCIO DO CAMINHAR: ENTRELACANDO AS TEORIAS EDUCACIONAIS, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A TEORIA DA COMPLEXIDADE	32
1.1 ENFRENTAMENTOS À LÓGICA HEGEMÔNICA: A QUINTA REVOLUÇÃO PELA EMERGÊNCIA DA COMPLEXIDADE	33
1.2 A APERCEPÇÃO DOS SETE PRINCÍPIOS DA COMPLEXIDADE PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	35
2 CAMINHO METODOLÓGICO	42
2.1 MÉTODO	42
2.2 LÓCUS DE ESTUDO	47
2.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
2.4 ETAPAS	55
2.5 ANÁLISES DOS DADOS	62
3 QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS NA ESCOLA	70
3.1 EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E LEGISLAÇÃO	71
3.2 MEIO AMBIENTE ECOLOGICAMENTE EQUILIBRADO	76
3.3 O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA MARIA DAS GRACAS AZEVEDO MELO (CEPMGAM)	98
3.3.1 Dados da escola	98
3.3.2 Modalidades do Ensino Fundamental	100
3.3.3 Projeto Político Pedagógico do CEPMGAM	105
4 COMPREENDENDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE SERGIPE NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA MARIA DAS GRAÇAS AZEVEDO MELO.....	110
4.1 DA BASE NACIONAL AO CURRÍCULO DE SERGIPE	110
4.2 CURRÍCULO DE SERGIPE E AS TEORIAS CURRICULARES	123
4.3 OS ORGANIZADORES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURRÍCULO DE SERGIPE	136
4.4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE SERGIPE	140
4.5 AS HABILIDADES ESPECÍFICAS DO CURRÍCULO DE SERGIPE	148

5 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: PRÁTICAS DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA AMBIENTAL DA COMPLEXIDADE	156
5.1 BNC-FORMAÇÃO E BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA	157
5.2 ANÁLISES DOS PLANEJAMENTOS SEMANAIS	168
5.3 A PRÁTICA DOCENTE NO CEPMGAM	170
5.4 PRÁXIS DOCENTE DESINVISIBILIZADORA: A PEDAGOGIA AMBIENTAL DA COMPLEXIDADE	198
LONGE DO FIM	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	227
APÊNDICE B - Questionário docente	230
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista docente	234
APÊNDICE D - Perfil dos entrevistados	236
APÊNDICE E - Validação de conteúdo do questionário	237
APÊNDICE F - Unidades de conservação de Sergipe	239
APÊNDICE G - Roteiro de entrevista com a Coordenadora das Unidades de Conservação do Estado	243

O INÍCIO DO ENTRELACE

Diante da crise socioambiental que enfrentamos atualmente, faz-se necessário uma reedificação dos pilares da sociedade para que esta se apoie em uma cultura ambiental. De acordo com Leff (2010), a crise socioambiental advém da lógica capitalista que subjaz à nova relação do ser humano com o meio natural, e do modo como o transforma com base em suas necessidades de acúmulo do capital. O conflito resultante dessas relações incorre em acentuados impactos socioambientais.

Para o enfrentamento desses impactos, Carvalho (2012) aponta para a essencialidade de os indivíduos se formarem para compreenderem o mundo e agirem nele de forma crítica. Tal fato se deve à imprescindibilidade de que haja uma mediação na construção social de uma prática político-pedagógica que difunda uma nova sensibilidade e postura ética, alinhada com a dimensão ambiental.

Como forma de confrontação à crise, a sociedade atual precisa incorporar a dimensão ambiental, compreendendo os problemas e as limitações socioeconômicas e promovendo adequadamente uma transição social rumo à sustentabilidade (Leff, 2006). Para tanto, o processo educacional pode fornecer aptidões e caminhos que promovam essa transição.

Antes disso, faz-se necessário compreendermos o que representa efetivamente a crise socioambiental contemporânea, entendendo-a também como uma crise civilizatória, tendo em vista que esta decorre de uma busca incessante de controle instrumental da natureza pela cultura moderna, na qual a ideologia do consumismo tem gerado um modo de vida desequilibrado e uma sociedade fora de controle.

Por conseguinte, é primordial atrelar essas discussões ao debate acerca da Educação Ambiental (EA) crítica não somente enquanto prática educativa, mas também enquanto política pública. Isso se deve ao fato de que, na discussão da constituição do ambiente enquanto bem comum, é importante refletirmos sobre qual é o papel do Estado na promoção da educação ambiental no espaço da gestão pública, e como efetivá-la na seara educacional.

Assim, em meio aos desafios e crises contemporâneos que a sociedade tem atravessado, o destaque para as questões socioambientais e educacionais torna-se salutar. Desta feita, as propostas pedagógicas de uma educação que considere tal prerrogativa devem refletir a formação de uma consciência ecológica, detentora de valores éticos, atitudes e comportamentos individuais e coletivos (Carvalho, 2012).

Desse modo, os processos educativos e as práticas pedagógicas podem fomentar uma reorganização da sociedade a fim de que os educandos reflitam sobre os principais problemas socioambientais, bem como para traçarem metas para enfrentá-los. Com a adoção da EA enquanto projeto educacional¹, podemos construir uma nova filosofia de mundo que seja pautada em caminhos alternativos e que desenvolva a capacidade humana de pensar, sentir, fazer e ser.

Nesse caminhar, é primordial entender que essa jornada depende de vários sujeitos² instituidores e instituintes do fazer educativo e que a inteligibilidade desse complexo sistema e suas inter-relações com o meio ambiente devem ser achadas dentro dele. Essa inteligência será percebida não somente de forma interdependente, mas também constitutivamente dentro do próprio sistema (Macedo, 2012).

Para Morin (1977, 1980, 2000), além de entender o ser humano enquanto objeto, é preciso compreendê-lo enquanto sujeito através de seu esforço de empatia ou de projeção. Essa inteligência vai além da noção de indivíduo, remetendo-se à sua subjetividade no processo em que é reproduzido, reproduzível e reprodutor e à busca incessante pela auto-organização para se integrar a um grupo num dado espaço-tempo.

Nesse sentido, embebidos pela teoria da complexidade moriniana, compreendemos que essa organicidade é composta de inter-relações entre distintos sujeitos veiculadores e veículos de esferas de poder. Nessa lógica, buscaremos desatar o “nó górdio” ao tratarmos das questões socioambientais, pois, ao confrontarmos os problemas complexos, evitaremos as corriqueiras fragmentações e os reducionismos. Para tanto, precisamos arvorar nossas concepções e ideologias tão secularmente estagnadas a fim de que floresçam novos pensamentos e orientações que nos levem a pensar “fora da caixa”, e assim consigamos a efetividade que almejamos em nossas práticas pedagógicas (Morin, 2015).

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho traz os resultados e elucubrações acerca da pesquisa *Questões socioambientais nas práticas docentes em uma instituição escolar do entorno de uma unidade de conservação: (des)atando o nó górdio educacional no Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo*, que foi desenvolvida no período de

¹ Projeto no qual o educando obtém conhecimentos sobre as questões socioambientais e a complexidade inerente a elas, construindo uma nova cosmovisão sobre o meio ambiente. Além disso, subsidiaria a subversão da concepção educacional mercadológica por intermédio da sensibilização da população e de seu protagonismo alterador de realidade, sendo um sujeito transformador em relação à conservação ambiental.

² Para Morin (1980, p. 152), “a noção de sujeito compreende uma definição subjetiva e biológica, simultaneamente; não podendo ser reduzida a uma concepção humanista, que considera a consciência que o ser humano tem de si, nem pode ser reduzida a uma concepção metafísica, que se norteia por conceitos transcendentais, e tão pouco a uma concepção antimetafísica que aponta para a inexistência do sujeito, mas que compreende a inseparabilidade de todas elas”.

março de 2019 a maio de 2023 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Antes de seguir com o itinerário da presente pesquisa, faz-se necessário que eu fale brevemente do caminho que me conduziu até ela. Meu primeiro contato com a Educação Ambiental ocorreu no primeiro semestre da graduação em Ciências Biológicas Licenciatura, quando participei como voluntária de um projeto de extensão desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Carneiro de Ouro.

As atividades promovidas evidenciaram a realidade conflitiva e de vulnerabilidade que a comunidade vivenciava e o quanto suas concepções e vivências eram escanteadas pela gestão do município. Sequencialmente, enveredei nos estudos na área da Sociologia Ambiental, almejando compreender o aspecto social inerente aos problemas e questões ambientais, ou seja, como o ambiente era percebido e construído socialmente por meio de visões e contestações socioculturais (Hannigan, 2009).

No período compreendido entre 2008 a 2010, foi realizada a pesquisa de Iniciação Científica “Identidade, poder e meio ambiente: Parque Nacional Serra de Itabaiana³”. Por intermédio dos estudos, problematizamos as restrições legais impostas pela Unidade de Conservação (UC) que conflitavam com as práticas tradicionais e a necessidade de sobrevivência, que por sua vez levavam os moradores a cometerem ações depredatórias.

Os trabalhos desenvolvidos durante a Iniciação Científica me fizeram despertar para o meu objeto de pesquisa do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFS), no qual desenvolvi a pesquisa “*Da invisibilização à evidenciação dos saberes ambientais da comunidade do povoado Ribeira no entorno do Parque Nacional Serra de Itabaiana*”. Um dos questionamentos deixados por mim em minha dissertação foi a possibilidade de a EA ser utilizada como ferramenta de desinvisibilização, emancipação e transformação da realidade social comunitária (Nascimento, 2014).

Partindo dessas experiências, a presente pesquisa herdou os anseios de trabalhar com comunidades no entorno de Unidades de Conservação (UC) pelo fato de viverem intensos conflitos socioambientais e estarem em vulnerabilidade socioeconômica. Por isso, na tentativa de problematizar as injustiças comumente vividas por essas comunidades, salientei a prioridade do desenvolvimento de um processo educacional que emancipe e autonomize sujeitos. Nesse processo, os educandos emergiriam em suas realidades, transformados e embebidos de

³ Desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Processos Identitários e Poder (GEPPIP/UFS). Os estudos foram financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

condições para pensar suas problemáticas locais, bem como seus respectivos enfrentamentos (Nascimento *et al.*, 2021).

Nesse intento, uma dupla motivação me guiou no retorno à academia após quase cinco anos de afastamento. Enquanto docente da Educação Básica, a perspectiva homogeneizante e invisibilizadora imposta pelo Referencial Curricular de Sergipe⁴ sempre me incomodou, pois engessava muitas das práticas pedagógicas escolares, desconsiderando as idiossincrasias dos diversos grupos que compõem a comunidade sergipana.

Enquanto pesquisadora e educadora integrante do quadro docente do magistério do estado de Sergipe, estando diretamente implicada nos fenômenos a serem investigados (Macedo, 2012), busquei evidenciar a primordialidade de evitarmos práticas docentes invisibilizadoras, almejando a compreensão de como elas ocorrem em uma região conflitiva.

A necessidade de entender melhor as concepções acerca da Educação Ambiental (EA) foi sendo elucidada quando, em 2018, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE). As leituras, os debates, os compartilhamentos e as aprendizagens me proporcionaram reflexões sobre as relações entre a temática socioambiental e a perspectiva crítica da EA, bem como suas implicações na sociedade contemporânea.

A participação no grupo me proporcionou também a produção de conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuíram para minha formação teórico-prática sobre a dimensão socioambiental. Além disso, acendeu a vontade de produzir estudos que contribuíssem para o melhoramento do processo educativo.

Assim, as leituras apontaram para a premência do enfrentamento a essas barreiras para trabalharmos em uma perspectiva que evidencia a multidimensionalidade e a complexidade da sociedade, promovendo a emancipação e a autonomia do sujeito e respeitando e dialogando com a diversidade sociocultural (Leff, 1998).

Herdando os anseios e desejos de toda a minha formação inicial e continuada, além das minhas vivências e experiências docentes, a investigação foi sendo tecida para suscitar estudos sobre as práticas docentes e fomentar discussões que corroborem a compreensão holística dos problemas socioambientais da comunidade escolar.

⁴ Quando surgiram minhas inquietações, o documento constituía-se em uma proposta de referencial curricular para oferecer subsídios pedagógicos para reflexão e orientação na concepção de currículos. Lançado em 2011, a proposta foi elaborada por um grupo de professores da rede estadual em regência de classe, objetivando “contribuir para a mobilização dos docentes e técnicos em torno do debate sobre o projeto socializador e formativo das unidades escolares da rede estadual, [...] levando-se em consideração as especificidades e o contexto em concurso dos agentes sociais envolvidos, e que as respectivas comunidades escolares estão inseridas” (Chagas, 2011, p. 7). No entanto, o Referencial Curricular vigorou enquanto documento norteador até 2019, ano em que foi substituído pelo Currículo de Sergipe.

Para tanto, nossas perscrutações serão realizadas à luz da perspectiva crítica⁵ da EA, presumindo que são caminhos para refletir sobre essas inquietações, além de auxiliar a pensar em meios alternativos que nos conduzam a um maior engajamento político e a uma (re)paradigmatização⁶ educacional (Layrargues, 2018).

Além dessa preocupação política, a Educação Ambiental Crítica tende a conjugar-se com o pensamento da complexidade ao perceber que as questões contemporâneas, como é o caso da questão ambiental, não encontram respostas em soluções reducionistas. Daí seu potencial para ressignificar falsas dualidades que o paradigma cartesiano inseriu nas relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, ética e técnica, entre outras dualidades (Layrargues e Lima, 2014, p. 33).

Nesse sentido, na tentativa de fugir das lógicas dominantes, instituintes, homogeneizantes, me propus a me alicerçar nos princípios da teoria da complexidade moriniana. Isso porque o pensamento complexo, por meios dos seus princípios, subsidiou análises e discussões para além daquelas provenientes do paradigma cartesiano, reducionista e fragmentado.

Nesse contexto, tomei a complexidade como pensamento estruturante, sendo apercebida pela EA crítica por meio de sete dos seus princípios, a saber: o Dialógico, o de Recursão Organizacional, o Hologramático, o da Transdisciplinaridade, o da Complementaridade dos Opostos, o da Incerteza, o da Autopoiese (Morin, 2000, 2003, 2015). Como essa apercepção se daria será delineado na primeira seção deste escrito. Para tanto, “A complexidade oportunizaria, assim, transacionarmos da prática da fragmentação do conhecimento, em que é apoiada a pedagogia tradicional, para interconectarmos nossos eixos e ações, e por conseguinte, nossa realidade” (Nascimento; Araújo, 2021, p. 564).

Na tentativa de não tornar normativas as reflexões a partir do pensamento moriniano, buscamos intercessões teóricas com outros autores. Com isso, promovemos discussões sem raízes únicas de certezas e, assim como um rizoma, com várias ramificações que abriram os pensamentos à multiplicidade.

⁵ De acordo com Layrargues e Lima (2014) há três macrotendências da Educação Ambiental: a conservacionista, a pragmática e a crítica. A primeira valoriza os princípios ecologistas, a dimensão afetiva em relação à natureza e a mudança do comportamento individual, relativizando o antropocentrismo. A segunda deriva da primeira, porém adapta-se ao contexto socioeconômico inovador, econômico, mantendo em comum a omissão dos processos de desigualdade e a injustiça social. Na terceira há um forte viés sociológico e político, além de introduzir um debate de conceitos-chave como Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social.

⁶ Corroboramos a concepção moriniana de paradigma, entendendo-a como “o nível que determina a escolha da visão de mundo em função de um princípio lógico que une conceitos fundamentais” (Morin, 2000, p. 81).

À vista disso, por meio da dissipação das brumas do pensamento complexo, durante todo o escrito defenderei a tese de que o desatar dos nós górdios das questões socioambientais de uma comunidade escolar não depende apenas das práticas docentes, exigindo um somatório de forças de sujeitos e estruturas (des)atadores. Diametralmente, o Currículo de Sergipe, ao não contemplar as idiossincrasias sergipanas, tem se alinhado aos objetivos da educação neoliberal. Portanto, é emergencial encontrarmos meios de resistência e subversão da lógica hegemônica instituída pelo dispositivo curricular.

Dessa forma, é primordial que eu faça um adendo para elucidar algumas expressões trazidas no título da tese, pois são de grande relevância para a compreensão do arquétipo textual adotado. Primeiramente, “nó górdio⁷” faz menção a Górdio, rei da Frígia, na Ásia Menor, região da atual Turquia.

No século VIII, mesmo sendo um camponês, na ausência de um herdeiro real de seu predecessor, ascendeu ao reinado após uma profecia do oráculo do templo. Conforme foi previsto, Górdio chegou com sua família à capital Hierápolis numa carroça puxada por duas parselhas de bois.

Para ultrapassar a obliteração de sua módica origem, Górdio ordenou que atracassem a carroça que os trouxe à capital nas colunas do templo de Zeus. Isso foi feito com um nó impossível de ser desatado. Midas, seu filho e sucessor, apesar de um reinado próspero, morreu sem deixar herdeiros. O oráculo do templo de Zeus foi consultado novamente e profetizou que quem desatasse o nó feito por Górdio seria o novo rei e conquistaria imensos e ricos territórios.

Depois de 500 anos sem o nó ser desatado, Alexandre, o Grande chegou à Frígia, ficou sabendo da lenda e então foi até o local. Ao chegar ao templo, olhou atentamente para o atamento, tirou sua espada e cortou o “nó górdio”. O pensamento alexandrino transcendeu o pensamento comum de pensar “dentro da caixinha”.

Apesar disso, ele não desatou e sim cortou o nó, pensando em algo simples e eficiente para que o atamento fosse desfeito, sem dispor de forças físicas para ascender ao reinado, uma vez que ninguém havia falado como o desate deveria ser realizado. Contudo, se fosse para ser realmente desatado, talvez o nó górdio até hoje ainda estivesse atado.

Faço alusão a essa mitologia grega com o uso da expressão “nó górdio” para me referir à resolução de problemas complexos e aparentemente insolúveis. Mas eles nem sempre são tão simples e eficientemente resolvíveis. Nesse sentido, é premente pensarmos “fora da caixa” e para além do que está hegemonicamente posto.

⁷ Significado: Empecilho aparentemente insuperável; dificuldade que parece não ter solução (Oxford Languages and Google).

Um nó é um entrelaçamento de um ou dois fios, linhas, cordões etc., cujas extremidades passam uma pela outra apertando-se (definições de Oxford Languages). Seu desatamento é mais provável de ser realizado mediante o seu entendimento, pois será bem mais fácil desfazê-lo se soubermos quais laços e interseções o mantêm firme. Com o aprofundamento do conhecimento dele, talvez consigamos determinar quais extremidades e em quais direção deverão ser puxadas para que possamos ao menos afrouxá-lo.

Considerando essa perspectiva e diante da complexidade inerente aos problemas educacionais que enfrentamos, é preciso que estejamos para além de Alexandre, o Grande, não somente por ele ser um conquistador imperialista que dizimou povos em prol da cultura grega no Oriente, mas também por adquirirmos a compreensão de que o nó górdio não pode ser cortado. Pensando a problemática educacional brasileira analogamente ao atamento górdio, não há resoluções simples que possam ser “desembainhadas” pelos educadores para que “cortem pela raiz” as adversidades.

Para o desentrelaçamento, muitas vezes é preciso afrouxar os cruzamentos e até mesmo apertá-los novamente, buscando novos caminhos e novas tentativas a cada falha, até que o atamento seja desfeito ou minimamente diminuído. Percebendo que o nó górdio das questões socioambientais não será facilmente desfeito, as investidas para esse objetivo, mesmo que não logrem êxito, são de grande valia.

Outrossim, é preciso reconhecer o seu caráter dialógico, pois é uma teia formada por vários outros nós provenientes de aspectos multidimensionais (social, cultural, político etc.) que se entrecruzam, se completam, se inter-relacionam, em discordância ou concordância entre si. Muitas ações acontecem nesse ir e vir de tessituras.

Nesse devir, a dialogicidade não está circunscrita apenas ao nó em si, mas também às ações que acontecem em seus meandros. É por isso que, nos apropriando dos princípios dialógico e recursivo organizacional da complexidade, passamos a adotar o uso dos parênteses em (des)atar para transformar o verbo em dois, atar e desatar, evidenciando o caráter paradoxal que possuem. Apesar da complementaridade, são antagônicos e ao mesmo tempo possuem uma ideia recursiva, visto que se definem a partir de si próprios (Morin, 2015).

Não obstante o emprego de termos opostos, não há prejuízo de coerência no estudo desenvolvido. No campo linguístico, o paradoxo é usado como figura de linguagem, sendo estruturado por meio de uma lógica de significados que se excluem mutuamente. Ao contrário disso, na pesquisa desenvolvida, subsidiada pelo pensamento complexo, a oposição adquiriu complementaridade, recursividade e importância igualitária para a compreensão dos fins almejados (Morin, 2003).

Para além disso, buscamos analisar os acontecimentos provenientes dos apertos e afrouxamentos existentes nas tentativas de (des)atar um nó górdio. Isso porque é impossível seguir um movimento linear para desfazer esse embaraço. Na busca de uma desamarração, muitos esforços são imprimidos nesse imbricado emaranhamento.

Nesse sentido, o oxímoro foi utilizado para se reportar à mobilidade dialógica conferida ao trabalho docente, que enfrenta diariamente problemas que não podem ser “cortados” do cotidiano. Entre o atar e o desatar, muitas ações docentes são desenvolvidas. Como em um “cabo de guerra”, os educadores, munidos como podem, tecem caminhos alternativos que possam ser capazes de conduzir os educandos às trilhas mais assertivas. Evidenciar o que tem sido feito nesse tear complexo é uma das principais contribuições deste estudo.

Ademais, a motilidade também se referiu ao movimento investigativo em que se buscava o (des)ate de algum nó, ou seja, a compreensão de problemáticas, em que alguma adversidade se impunha, provocando novos atares não previstos, “nós” esses não somente inesperados, mas que impuseram barreiras intransponíveis, tornando-se mister a reformulação da pesquisa.

O primeiro e mais crucial de todos foi provocado em 11 de março de 2020 pela pandemia de Covid-19⁸, causada pelo novo Sars-CoV-2, que assolou todo o planeta Terra e tomou proporções inimagináveis. Dessa forma, pensar a crise pandêmica, que não foi apenas sanitária, exigiu uma reflexão acerca da complexidade multidimensional inerente a ela (Modesto; Santos, 2020). Isso porque a pandemia não afetou a todos tão indistintamente, pois aqueles que padeciam anteriormente ao período da quarentena só sofreram com o agravamento de suas vulnerabilidades (Santos, 2020).

Dessa maneira, as práticas docentes não podem desconsiderar as tensões sociais de disputa pós-pandemia existentes entre os diferentes grupos da comunidade escolar. Por isso, as ações pedagógicas necessitam envolver abordagens e ações que problematizem a possível injustiça ambiental vivenciada pela comunidade escolar, principalmente no período pandêmico. A pesquisa necessitou também problematizar tais questões.

⁸ De acordo com o Ministério da Saúde, o coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Espalhou-se por vários países e requereu isolamento físico social. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China. Pertence ao subgênero *Sarbecovírus* da família *Coronaviridae*, é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos e foi anunciado como emergência global no dia 11 de março de 2020 com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Nesse caminhar, uma constante reflexão foi inevitável: seria possível conscientizar socioambientalmente e mobilizar aqueles que tinham sido tão devastados e possuíam tão pouco? Um “nó” difícil de ser desatado. A prática pedagógica nessa direção é desafiadora e precisa suscitar nos educandos em sua capacidade de transgredirem inescrutavelmente as situações desfavoráveis que vivenciam.

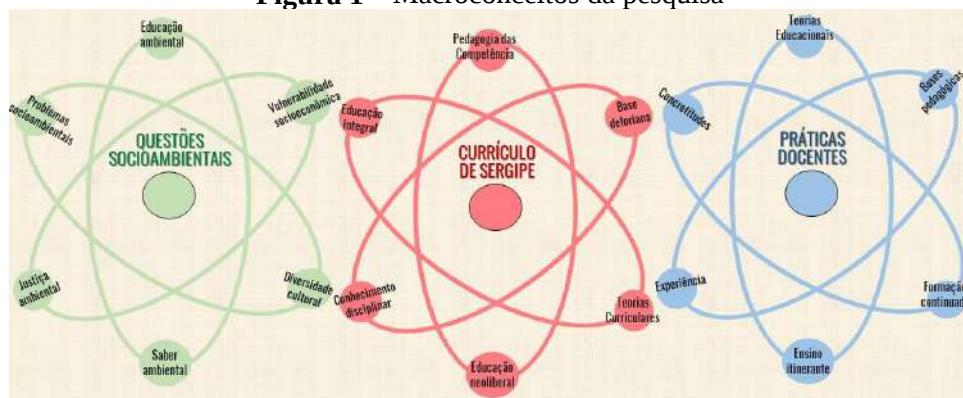
Para conseguir me tornar “desatadora” enquanto pesquisadora, em busca de remodelar o projeto de pesquisa em tempos pandêmicos, foi algo extremamente desafiador. Afinal, como eu poderia pensar “fora da caixa” se mal podíamos sair dela? Na tentativa de desatar um nó, mais um nó foi atado.

Com o transcorrer da pesquisa, me ocorreu que as respostas às minhas inquietudes estavam em minha própria indagação. Eu não conseguiria compreender se as questões socioambientais são ou não tratadas nas práticas docentes aguardando que as respostas “saltassem” por meio de questionários. Estes foram respondidos por parte da equipe docente, mas, infelizmente, não representaram a riqueza de ações que foram desenvolvidas na escola, como veremos mais adiante.

A decifração das minhas inquietações estava realmente “fora da caixa”, pois, pensando as questões socioambientais a partir do pensamento complexo, aponto para a imprescindibilidade de defini-la enquanto macroconceito. “Assim como um átomo é uma constelação de partículas, o sistema solar uma constelação em volta de um astro, do mesmo modo temos necessidade de pensar por constelação e solidariedade de conceitos” (Morin, 2015, p. 72).

Partindo desse prisma anticartesiano, ao realizarmos conceituações, almejamos não definir fronteiras, mas sim o centro conceitual em que orbitam os três macroconceitos desta investigação, a saber: Questões Socioambientais, Currículo de Sergipe e Práticas Docentes.

Figura 1 – Macroconceitos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nesse prisma macroconceitual, os conceitos que circundam os macroconceitos são embebidos pela teoria da complexidade para transcenderem suas significâncias. Com isso, seus sentidos se interconectam para uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado. Pensando-os analogamente à ideia de átomo, a perspectiva macroconceitual deles envolve os conceitos que orbitam entre si em núcleos principais, suas regiões fronteiriças, sem delimitações, havendo fluidez entre os três (Morin, 2015).

À vista disso, o universo fenomênico do Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo foi expandido pelo pensamento complexo em todos os seus acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos inquietantes, emaranhados, inextricáveis, desordens, ambiguidades e incertezas (Morin, 2000).

Apropriando-me desse movimento dialógico-recursivo, sigo com as seguintes indagações: quais seriam os nós górdios das questões socioambientais a serem (des)atados no Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo? Seria possível (des)atá-los? Quais as ações envolvidas na mobilidade dialógica dos (des)ates dos nós górdios das questões socioambientais? Quais sujeitos e estruturas estariam envolvidos nesses (des)ates?

Contrariando a lógica eurocêntrica dominante e almejando uma maior pertinência às problemáticas anteriormente delineadas, adotarei tais questionamentos como “nós a serem (des)atados” para me referir às questões balizadoras da pesquisa. Essas questões foram formuladas a partir dos três macroconceitos principais da pesquisa.

Faço essas associações górdicas para evidenciar a necessidade de reflexões que nos conduzam a enfrentamentos não somente dos imbróglis sergipanos, mas das várias problemáticas da educação brasileira. Isso porque aqueles não se restringem apenas ao estado de Sergipe, mas abrangem todo o território nacional, visto que, desde 2018, a BNCC homogeneiza as matrizes curriculares em todo o território nacional.

As problemáticas educacionais brasileiras e, também, sergipanas são crônicas, e não procuro aqui resolvê-las. Nesse intento, ainda que haja muitos “nós górdios” a serem desatados na educação sergipana, o objetivo geral da presente pesquisa é compreender a mobilidade dialógica circunscrita ao “nó górdio” das questões socioambientais que vem sendo (des)atado pelos educadores do Colégio Estadual Prof. Maria das Graças Azevedo Melo (CEPMGAM) após a implementação do Currículo de Sergipe.

Para operacionalizar e auxiliar na consecução dessa finalidade, foram objetivos específicos da pesquisa: a) entender se as práticas docentes dos educadores incluem as questões socioambientais da unidade escolar; b) investigar se o perfil discursivo dos educadores e suas práticas são influenciados por atuarem em unidades escolares no entorno de uma UC; c) analisar

como o Currículo de Sergipe aborda as questões socioambientais, se contempla as necessidades da comunidade escolar e se foi apropriado pelos educadores do CEPMGAM; d) analisar como as políticas educacionais e/ou ambientais estaduais influenciam nos “(des)ates” das problemáticas socioambientais da comunidade escolar do CEPMGAM; e) entender a complexa relação entre os sujeitos e estruturas envolvidos no processo educativo da comunidade do CEPMGAM.

Para compreender a concepção dos educadores acerca das questões socioambientais, busquei depreender as teorias fundantes de suas práticas pedagógicas, bem como a aderência aos documentos normativos da educação, tais como currículo, planejamento e Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, almejei entender se os educadores buscam remodelar suas ações consonantemente às necessidades discentes, por meio da criticidade, a fim de que haja alterações em sua atividade na comunidade escolar.

Outrossim, esta pesquisa pode oportunizar possibilidades de conferir reflexividade às práticas docentes, que muitas vezes desconsideram a multidimensionalidade das questões socioambientais. Pode suscitar também indagações a respeito das pertinências das proposituras do Currículo de Sergipe, podendo representar, assim, um recurso seminal para repensar o processo educativo sergipano a fim de trazer concretidades pertinentes às realidades das comunidades escolares sergipanas (Macedo, 2012).

Pensando em não comprometer essa fecundidade, estabeleceu-se para mim o desafio de discorrer sobre as acepções e elucubrações provenientes das investigações e análises realizadas. A intenção foi apresentá-las de forma lógica, coesa e estruturada, sem que parecesse uma colcha de retalhos. Nesse sentido, optei por não haver uma seção destinada aos resultados. Estes foram distribuídos da segunda seção até a quinta.

Dessa maneira, a tese está estruturada em introdução e cinco seções. Inicialmente, na introdução, trouxe a problemática da pesquisa e as reflexões provenientes da minha trajetória acadêmica. Apresentei sucintamente a perspectiva macroconceitual dos principais conceitos, a justificativa, a motivação, os “nós a serem (des)atados”, o objeto e os objetivos da pesquisa, a relevância e, por fim, a estruturação da tese.

Na primeira seção, proponho um entrelace entre a teoria da complexidade e as teorias educacionais da contemporaneidade. Por meio da compreensão das principais revoluções, a partir do mapa de Ghiraldelli Jr. (2000), busco apreender quais os fundamentos inscritos nas práticas atuais e quais são as contribuições e as permanências desses teóricos para a atualidade. Para além disso, aponto para a possibilidade de uma nova revolução educacional por meio da emergência da complexidade.

Na segunda seção, trago o desenho do caminho metodológico, com o estado do conhecimento, a caracterização do tipo de pesquisa, do lócus e dos sujeitos participantes. Em seguida, são relatados os métodos, técnicas e instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Descrevo como os questionários e os roteiros de entrevista foram construídos e validados. Por fim, a análise dos dados coletados é relatada. Objetivo, com isso, descrever os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos.

Na terceira seção, promovo discussões acerca da importância de trabalhar com as questões socioambientais na escola, principalmente em regiões de conflitos socioambientais como as que ficam no entorno de uma Área de Proteção Ambiental (APA). Reflito sobre as UC de Sergipe para explicar a escolha da APA Morro do Urubu, dentre todas as outras, e para evidenciar o potencial pedagógico desperdiçado. Além disso, comento sobre algumas das legislações que versam sobre Educação Ambiental na escola. Almejo, assim, trazer reflexões que apontam para a necessidade do desenvolvimento de uma perspectiva de EA crítica enquanto projeto educacional.

Na quarta seção, apresento o universo da pesquisa para entendermos o processo de implementação do Currículo de Sergipe (CS). Para tanto, descrevo o Colégio Estadual Prof^a. M^a. das Graças Azevedo Melo (CEPMGAM), bem como seus documentos normativos, como planejamentos, PPP e projetos desenvolvidos. Diferencio também as modalidades do Ensino Fundamental presentes na unidade escolar. O intuito é que possamos discutir sobre os avanços e retrocessos trazidos pelos documentos normativos em nível nacional e estadual. Saliento, ainda, a pertinência das habilidades específicas do CS trazidas para o estado de Sergipe.

Na quinta seção, por fim, apresento discussões a partir das análises das práticas pedagógicas obtidas por meio das entrevistas e dos projetos desenvolvidos. Tal proposição motivou-se pela busca do entendimento acerca das teorias fundantes das práticas pedagógicas dos docentes, da presença/ausência do exercício de reflexividade e de qual tipo de projeto educativo fomentam. Em seguida, faço a defesa da minha tese apresentando caminhos alternativos e de subversividade.

1 INÍCIO DO CAMINHAR: ENTRELAÇANDO AS TEORIAS EDUCACIONAIS, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A TEORIA DA COMPLEXIDADE

Diante da diversificação das abordagens no campo da Educação Ambiental (EA) crítica, advindas das várias áreas do conhecimento, as discussões sobre seus fundamentos educacionais são imprescindíveis para a supressão das lacunas provenientes das áreas afins.

O campo teórico da EA está em constante construção, principalmente a partir de novos paradigmas educacionais que almejam a iluminação por novos ângulos e olhares. Isso pressupõe a reformulação dos objetos de referência e, por conseguinte, dos conceitos e práticas. Muitas produções

[...] apontam direcionamentos para o que se defende como sendo novos caminhos para pensar o campo educacional, todavia, cabe refletir sobre o que vem sendo discutido e demarcado como novo. Faz-se necessário questionar em que medida o que se propõe como novo conjectura-se realmente como novos pensamentos e novas teorias, afinal, o “novo” pode ser apenas o “velho” transfigurado (Modesto; Nepomuceno; Araujo, 2018, p. 365).

Para fugir dessa armadilha, precisamos situar as permanências teóricas das nossas práticas atuais para que assim possamos desenvolver ações transgressoras que levem ao desenvolvimento da EA crítica e inovadora que pretendemos. Dessa maneira, poderíamos auxiliar na formação do sujeito proativo, emancipado, crítico, transformador e apto a vencer os obstáculos postos pela sociedade atual.

Diante desse desafio, em outro trabalho (Nascimento; Araújo, 2021) realizamos discussões acerca das principais revoluções no campo educacional da Modernidade e da Pós-Modernidade segundo Ghiraldelli Jr. (2000). Assim, o escrito perpassou as teorias hebartiana, deweyana, freireana, davidsoniana-rortyana, levando à necessidade da emergência da teoria da complexidade moriniana para pensarmos os enfrentamentos requeridos pelas adversidades atuais.

É importante ressaltar que não consideramos nenhum dos pensamentos ultrapassados, uma vez que muitas das teorias subsequentes se ancoraram nas anteriores, pois

[...] subjacente a esses pensamentos renovadores estão ideias difundidas em tempos homéricos que se entremeiam em um emaranhado tão bem construído de discursos que se torna intrincada a visão de retorno a pontos que estavam considerados superados no pensamento educacional e entre flutuações teóricas, o novo que se apresenta no campo da educação e da educação ambiental é, na verdade, uma remontagem sofisticada de pensamentos que também já foram novos em seu tempo-espaço, fato que não o desmonta nem o deslegitima (Modesto; Nepomuceno; Araujo, 2018, p. 376-377).

Para suplantarmos as carências deixadas pela pedagogia tradicional, é preciso o enfrentamento da lógica hegemônica de dominação, hierarquização de saberes e exclusão do outro. Assim, acrescentaremos aos pensamentos elucidados por Ghiraldelli Jr. (2000) a necessidade de uma quinta revolução com a emergência da complexidade como elemento-chave.

Tal proposição justifica-se pela necessidade de fortalecimento da EA crítica e de enfrentamento das armadilhas paradigmáticas por meio da introdução do pensamento complexo como estruturante. Essa estruturação tentaria resgatar o elo perdido da realidade desconectada e do conhecimento fragmentado a partir da ressignificação dos princípios da Teoria da Complexidade pelo campo da Educação Ambiental crítica.

1.1 ENFRENTAMENTOS À LÓGICA HEGEMÔNICA: A QUINTA REVOLUÇÃO PELA EMERGÊNCIA DA COMPLEXIDADE

A epistemologia cartesiana acaba reduzindo, limitando e objetificando a realidade social, não permitindo o desenvolvimento de soluções para a problemática educacional mais abrangente e eficaz. Para ultrapassar essa abordagem pedagógica, é preciso que os educadores reflitam sobre as teorias pedagógicas que fundamentam suas práticas, atendo-se às disjunções e às conjunções teóricas decorrentes da transformação socioeconômica.

Assim, as reflexões devem implicar uma reorganização em cadeia da concepção de educar. Ademais,

A construção de um novo paradigma portador de uma outra racionalidade ambiental requer a formulação de um saber hodierno, cuja integração do conhecimento seja capaz de entender a dinâmica de sistemas socioambientais complexos (Rodrigues; Nascimento, 2017, p. 153).

A difusão de uma ética ambiental, pautada numa nova racionalidade ambiental, que desenvolva atitudes e comportamentos, bem como proporcione a participação da sociedade, buscando um equilíbrio ambiental, seria um dos elementos necessários à formação de uma nova cultura ambiental (Leff, 2006). A EA crítica estaria relacionada a esse processo de implementação.

Assim, a EA, que “tem como propósito básico incorporar a cultura ambiental nas percepções, e nos comportamentos e no imaginário da população” (Rodrigues; Silva, 2010, p.

139), poderia ser utilizada como um projeto societário a ser fundado. A partir dessa fundação, emergiriam as bases de um novo saber para uma nova racionalidade.

Para o incremento da EA enquanto projeto educacional, é preciso transpor modelos simplificadores e reducionistas de explicação da realidade, objetivando a frondescência de uma sociedade ambientalmente sustentável e socialmente justa. O diálogo entre a EA e a teoria da complexidade permitiria o progresso na busca de elementos que favoreçam a inteligibilidade do mundo.

Neste sentido, as buscas da educação ambiental vêm ao encontro de uma educação transformadora – pois aquela, na busca de uma conscientização humana ante a realidade socioambiental que se apresenta na atualidade, questiona o paradigma dualista que regeu e ainda rege nossos pensamentos/ações e almeja um conhecimento que responda à complexidade da atual tarefa de transformação da sociedade (Viégas; Loureiro, 2010, p. 2).

Entretanto, essa não é a solução de todos os problemas, pois “se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo” (Morin, 2006, p. 8). Mesmo que não encontremos resoluções para as mais diversas problemáticas, complexificar nossas práticas pedagógicas pode nos conferir caminhos alternativos e recursos de enfrentamentos para que assim possamos subverter a lógica hegemônica mercadológica inerente à educação brasileira.

Isso porque o pensamento complexo nos auxilia no desenvolvimento da consciência de que simplificações mutilam e na compreensão da incompletude do conhecimento, ampliando as concepções acerca do todo. Assim, pensar complexo é “exercer um pensamento capaz de lidar com o mundo real, de com ele dialogar e negociar” (Morin, 2006, p. 6). Dessa maneira, essa compreensão nos dota de aptidões para termos uma inteligência mais assertiva da mobilidade existente nas idas e vindas, nas certezas e incertezas, na ordem e desordem e na unicidade e multiplicidade.

A inteligibilidade do sistema perpassa o entendimento de que o “nó górdio” não será desfeito mediante a resolução dos problemas complexos de maneira eficaz. Para tanto, de acordo com Morin (2015), precisamos arvorar nossas concepções e ideologias tão secularmente estagnadas a fim de que frondesçam novos pensamentos e orientações que nos levem a pensar “fora da caixa”.

Nesse caminho poderemos evidenciar as potencialidades do trabalho docente feito entre os apertos e afrouxamentos dos teares que constituem os atamentos e assim talvez consigamos

a efetividade que almejamos em nossas práticas. Para além disso, a compreensão dessa motilidade possibilitaria uma reconexão das ações comumente seccionadas.

A complexidade oportunizaria, assim, transicionarmos da prática da fragmentação do conhecimento, em que é apoiada a pedagogia tradicional, para interconectarmos nossos eixos e ações e, por conseguinte, nossa realidade. Para compreendermos como essa teoria pode ser apercebida pela EA crítica, discutiremos sete princípios do pensamento complexo, a saber: o Dialógico, o Recursivo Organizacional, o Hologramático, o da Transdisciplinaridade, o da Complementaridade dos opostos, o da Incerteza e o da Autopoiese.

1.2 A APERCEPÇÃO DOS SETE PRINCÍPIOS DA COMPLEXIDADE PELA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A dialogicidade está relacionada à existência fenomênica que assegura princípios justapostos, necessários uns aos outros, complementares, ainda que sejam antagônicos. “O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (Morin, 2015, p. 74).

Esse prisma nos permite realizar transgressões fronteiriças imprescindíveis para alcançarmos as compreensões acerca das problemáticas socioambientais da atualidade, que requerem essa leitura múltipla a partir de uma outra “una” de mundo. Do ponto de vista moriniano, isso quer dizer que é possível manter o dualismo sem desconsiderar a unicidade inerente aos decursos societários.

A recursividade surge para abordar os processos

[...] em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz [...] A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo, ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (Morin, 2015, p. 74).

De certa forma, considerando a perspectiva socioconstrucionista de educação, somos todos seres recursivos. Esse ideal vem romper com a corriqueira linearidade imposta às sequências lógicas do processo educativo positivista e cartesiano. Ao considerar esse advento ideacional, as práticas pedagógicas buscam aperceber que os educandos são produtos e produtores no processo de ensino e aprendizagem, que também dispõe de recursividade (Petraglia, 2009).

Nesse intento, almejando a consecução de aprendizagens holísticas e ecossistêmicas, é primordial que a organicidade processual existente seja compreendida. Essa inteligência nos convidaria à compreensão de como as partes se organizam para compor o todo, que por sua vez é determinado pelo comportamento de suas partes integrantes.

Nessa perspectiva educacional holística, evidenciamos o princípio Hologramático, que afirma que o todo está dentro das partes, que por seu turno estão dentro do todo (Morin, 2013). Se aplicado à prática da EA crítica, esse princípio acrescentaria um movimento de religação ao conjunto tradicionalmente desmontado à realidade fragmentada, contrariando os corriqueiros reducionismos.

Na lógica recursivo-dialógico-hologramática, o conhecimento poderia ser enriquecido das partes pelo todo e do todo por suas partes numa mobilidade produtora de conhecimentos, estando os três princípios interconectados. Para além de interconexões, muitas vezes é primordial ir na direção contrária para estabelecer rupturas. Assim, a tradicional binaridade parte-todo seria quebrada, estabelecendo a interligação dinâmica nas duas direções opostas (Santos, 2008).

Em vista disso, o princípio da complementaridade dos opostos propõe a substituição do conhecimento arbóreo e hierarquizado pelo rizomático e interconectado. A concepção de conhecimento rizomático deleuzeguattariano concebe a própria construção do conhecimento como um devir. Isso expressa a necessidade de superarmos a visão de que os conceitos equivalem a certezas sobre algo e constatar, por conseguinte, que o conhecimento é uma produção verdadeiramente circunstancial.

Metaforicamente, recorrerei às concepções de conhecimento arbóreo de Deleuze e Guattari (1995). Rizoma é um tipo de caule, geralmente subterrâneo, paralelo à superfície do solo. Essa estrutura vegetal pode emitir raízes ramificadas de seus nós, diferentemente de árvores, que apresentam raiz única e não possuem nós/entrenós/gemas.

O filósofo francês Gilles Deleuze (1995), inspirado nos conhecimentos botânicos, utilizou-se da sabedoria coletiva das plantas para aplicar a metáfora rizomática às noções tradicionais de conhecimento. Isso porque este não possui raiz única, mas se estrutura concomitantemente a partir de todos os pontos, sob a interferência de observações e conceitualizações divergentes.

Felix Guattari (1930), ativista revolucionário francês e psicanalista por formação, à procura de uma voz longe das duas instituições que o prendessem, se uniu a Deleuze. Unidos pelo contraste, como numa síntese disjuntiva, como sua própria obra descrevia, em que

extraíam ao máximo suas diferenças, propuseram a necessidade de conceber o conhecimento como algo a ser descentralizado em detrimento do conhecimento arbóreo.

A ocidentalização e compartimentarização que estruturavam as formas de pensamento e até a organização arquitetônica eram subsidiadas pela maioria das pesquisas que existiam naquela época, com seu caráter quantitativo, que visava à classificação e à hierarquização do mundo, o que acabava provocando reducionismos:

Sob o modelo arbóreo, as certezas de onde devem partir todo o conhecimento (inclusive no sentido propriamente cartesiano) são identificadas às raízes, de onde se ergue o tronco (portanto, o próprio conhecimento). Um tronco precisa ser firme, pois se ergue sobre premissas irrefutáveis, daí se ramifica todas as áreas do conhecimento, todos os ‘galhos’ (Cavalcanti, 2018, p. 19).

Dessa maneira, a concepção de conhecimento rizomático deleuze-guattariano vem a surgir para subverter a ideologia cartesiana, que concebia a filosofia de forma análoga a uma árvore: a raiz seria a metafísica; o caule, a física, e a copa e os frutos, a ética (Deleuze; Guattari, 2000). Considerando essa asseveração, utilizarei a metáfora dos conhecimentos arbóreo e rizomático deleuze-guattariano para pensar o Currículo de Sergipe, que será melhor delineado na seção quatro deste trabalho.

Partindo dessa acepção, os educadores ambientais⁹ precisariam priorizar as dimensões objetivas e subjetivas da aprendizagem de forma complexa e interativa (Santos, 2008). Entretanto,

[...] dentro da complexidade moriniana, uma derrocada do conhecimento disciplinar não seria um movimento de produção de novidades dentro do espaço escolar [...] Julgamos ser esta a essência da ideia de interdisciplinaridade tão debatida enquanto uma necessidade dentro da educação ambiental – fazer circular os diversos saberes produzidos socialmente de forma que estes possam nutrir-se em suas insuficiências, possibilitando a criação de novidades – e não a ideia de derrocada do conhecimento disciplinar para que surja um novo conhecimento que abarque uma interdisciplinaridade (Viégas; Loureiro, 2010, p. 13).

Dessa forma, ainda de acordo com os autores, é preciso que os conhecimentos disciplinares e locais coexistam e se integrem interdisciplinarmente em busca de uma releitura da realidade socioambiental. “Nesse contexto, defende-se a importância da contribuição da

⁹ É preciso que a formação dialetize as contradições circunscritas na busca de sociedades sustentáveis, ou seja, é necessário realizar a defesa do que se almeja, combatendo o que é imposto hegemonicamente. Devolver-se-ia assim ao educador os poderes de contestação e subversão, subtraídos historicamente da EA brasileira (Layrargues, 2018). Educadores ambientais emergem da formação de profissionais críticos que estimulam encaminhamentos inovadores da prática educativa por meio de atividades reflexivas. Desta feita, é possibilitado o desenvolvimento de procedimentos e valores básicos para o exercício pleno da cidadania sustentável e consciente dos seus atos (Nascimento; Araújo, 2021).

complexidade para integrar os aspectos que se encontram separados, sendo que esta interliga todas as ciências e áreas do conhecimento, para uma melhor compreensão humana e cosmológica” (Antonio; Kataoka; Neumann, 2017).

Para tanto, mais do que conhecimento teórico, é preciso aplicá-lo às nossas práticas de forma conspícua, abrindo-nos às indeterminações e incertezas e produzindo pedagogicamente os saberes ambientais¹⁰. Essa produção pode desencadear a prática docente transdisciplinar – tão necessária para desierarquizar os conteúdos disciplinares.

Considerando esse prisma, outro princípio importante é o da Transdisciplinaridade, que propõe a transcendência da lógica clássica, superando a contradição de *quantum*, ou seja, supera a noção de descontinuidade inerente aos processos, teoria basilar da ciência moderna (Morin, 2015). A articulação de pares binários faz a compreensão da realidade ascender a outro nível com significação mais abrangente.

Esse princípio está diretamente relacionado à perspectiva rizomática. A tentativa de classificações e separações em correntes de pensamento é marcada por reducionismos e desfragmentações.

Ao compreendermos essas implicações rizomáticas, torna-se importante problematizar em que medida essa perspectiva e especialmente o conceito de rizoma aqui trazido podem contribuir para o entendimento do dinamismo da realidade, compreendendo-a enquanto movimento e devir.

Destarte, é primordial que tenhamos como pressuposto as ideias da complexidade e da multiplicidade, abrindo-nos à recursividade, ao inesperado e, conseqüentemente, à reelaboração, renunciando a modelos e fórmulas que possam ser replicados ou que sejam aplicáveis à totalidade.

No que tange à postura transdisciplinar, a complexidade dos fenômenos é revelada. A prática pedagógica não precisa o separar sujeito do conhecimento, assim como não necessita desconsiderar a dimensão subjetiva do saber em detrimento do saber objetivo e neutro. Os alunos constroem o conhecimento, resgatando assim o prazer e o encanto (Santos, 2008). Além de suscitar a participação e a atividade, o educador ambiental fomentaria o desenvolvimento da autonomia discente.

De forma complementar, o princípio da Complementaridade dos Opostos opõe-se à dicotomia dos binários. Ao articular os opostos, traz os olhares e visões fragmentados para o

¹⁰ Segundo Leff (2011, p. 136), “O saber ambiental questiona a racionalidade científica como instrumento de dominação da natureza e sua pretensão de dissolver as externalidades do sistema através de uma gestão racional do processo de desenvolvimento”.

nível de realidade integrada. A sua relevância no campo educacional se dá por conta das incompreensões do processo de ensino e aprendizagem, provocadas pela unilateralidade e pela incapacidade de articular as dimensões do ser. Além disso, aponta para as restrições emocionais provocadas pelas corriqueiras dicotomizações (Santos, 2008). Para melhor expressá-lo, Morin (2015, p. 85) ilustra:

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer esta tapeçaria seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fio. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias desta textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração.

Essa ilustração nos possibilita inferir que o todo não é necessariamente a soma das partes, podendo ser maior ou menor, dependendo da organização e dos papéis que lhe são conferidos. O educador ambiental precisa desconstruir sua postura de dominador do conhecimento unicamente verossímil e se abrir para outras formas de conhecer, ser e viver, para assim acessar um conhecimento maior e mais abrangente (Leff, 2004).

O princípio da Incerteza está integrado à vida e ao íntimo dos seres humanos que a manipulam em razão da sobrevivência. Vem se contrapor à certeza que contribui para a ordem, visão parcial e reducionista. “Ele é capaz de contextualizar e globalizar, mas pode, ao mesmo tempo reconhecer o que é singular e concreto” (Morin, 2015, p. 76). Dessa forma, esse princípio precisa se integrar às certezas que se constroem para orientar as ações cotidianas, bem como para os objetivos educacionais e os planejamentos didáticos (Santos, 2008).

Para isso, é necessário que o educador ambiental esteja preparado para enfrentar as incertezas e se refazer constantemente, ajustando-se às necessidades e às dificuldades que estão por vir. Esse não é um exercício fácil, pois envolve a mudança de suas metodologias, ações e concepções. Entretanto, o movimento de reflexividade é imprescindível para o enfrentamento das indeterminações que surgem em uma era de mudanças e inovações.

O princípio da Autopoiese aponta que todo sistema vivo se auto-organiza e se autoconstrói, pois, concomitantemente, “produz coisas e se autoproduz ao mesmo tempo; o produtor é seu próprio produto” (Morin, 2015, p. 86). Esse pensamento consubstancia-se ao de Paulo Freire, pois defende que os alunos são protagonistas na produção do conhecimento.

Neste momento, é preciso evidenciar que não intentamos elaborar diretrizes ou normativas, mas sim promover sensibilizações sobre “[...] as enormes carências de nosso

pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes” (Morin, 2015, p. 15).

Assim, é salientada a necessidade de aprofundar o conhecimento que não deve ser apenas transmitido, visto que, no tocante à sua apropriação, que mobiliza características individuais, se a informação for apenas repassada, a sua fidedignidade não é mantida. Essa acomodação depende do sistema neuronal equacionado de acordo com suas próprias características e necessidades. Assim sendo, a aprendizagem é significativa (Santos, 2008).

A reforma do pensamento educacional faz-se necessária para pensarmos complexo, na medida em que “permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento” (Morin, 2003, p. 20). Assim,

O desafio que se segue é o de ir além da aproximação e adentrar na integração da complexidade e da EA. Isso exige aprofundamento intelectual e pessoal dos autores, porque defender a proposta de Morin, requer mais que conhecimento teórico: exige a integração entre biológico, psicológico, cultural, social e histórico dos próprios autores (Antonio; Kataoka; Neumann, 2017, p. 3).

Dessa forma, complexificar faz-se necessário quando o pensamento simplificador se exaure, mas não configura excluir a simplicidade (Morin, 1996). Ao invés disso, as inovações tecnológicas propiciam uma personalização dos conteúdos disponíveis, demandando artifícios mais subjetivos e individuais de aprendizagem.

Isso complexifica o papel do educador, afinal se torna mais difícil ensinar com base em uma prática e em teorias que foram desenvolvidas em outro contexto histórico, que utilizam modelos e métodos de ensino transversais e que muitas vezes não respeitam esse caráter subjetivo (Denti, 2018, p. 1).

A subjetividade decorre da extemporaneidade gerada na essência das inter-relações pessoais, culturais, sociais e biológicas, produzida nas experiências individual e coletiva, presumindo dependência e autonomia ao mesmo tempo. Nesse processo dialético, a subjetividade é um princípio fundador identitário dos sujeitos, permitindo a distinção entre o exterior e o interior (Morin, 2003).

É-nos, pois, necessário reintegrar e conceber o grande esquecido das ciências e da maior parte das epistemologias, e enfrentar, sobretudo aqui, o problema a nosso ver incontornável da relação sujeito/objeto. [...]. Não se trata de resvalar para o subjetivismo: trata-se muito pelo contrário de enfrentar esse problema complexo em

que o sujeito cognoscente se torna objeto do seu conhecimento ao mesmo tempo que permanece sujeito (Morin, 1998, p. 25).

Com isso, o autor aponta para a existência de uma patologia no paradigma contemporâneo, que seria a chamada hipersimplificação conceitual, estimulada por idealismo e dogmatismo. No intento de “desclarificar” e “dessimplificar” o conhecimento, a complexidade moriniana é definida da seguinte maneira:

Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso (Morin, 2015, p. 35).

Nesse prisma, complexificar não se trata de simplificar o que é de difícil compreensão, mas de ampliar as alternativas, os olhares, as concepções e as formas de caminhar. Recusando as formas mutiladoras, redutoras, unidimensionais e ofuscantes de simplificações (Morin, 2015) e considerando que o caminho se faz caminhando (Freire; Horton, 2011), delinearemos a seguir como foi esse percurso.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

“O método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (Morin, 2003, p. 20). Isso posto, o método adotado na presente pesquisa aprendeu, sendo estruturado e guiado pela teoria da complexidade. Quando foi necessário, passou por reelaborações, moldando-se em função da dialógica existente entre as estratégias, as adversidades e o próprio caminhar.

A orientação metodológica sofreu interferência direta do percurso interpretativo adotado¹¹, dependendo da minha criatividade, experiência e sensibilidade enquanto pesquisadora. Nas Ciências Humanas, temos diversos fundamentos, que nos levam a procedimentos divergentes, por isso não podemos nos perder. Assim, saliento aqui a importância da convergência do aporte teórico-metodológico na condução da pesquisa.

2.1 MÉTODO

O ambiente escolar proporciona espaços privilegiados para a condução de uma investigação qualitativa, uma vez que se constrói com base no interpretativismo. Neste caso, tivemos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores e opiniões.

Ao estudarmos as realidades sociais, não estamos lidando com uma realidade constituída por pessoas que se relacionam por meio de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las; daí o interesse pelas especificidades da vida humana (Macedo, 2006, p. 12).

A pesquisa qualitativa “admite um leque diversificado de procedimentos, sustentados por diferentes concepções de realidade e de conhecimento” (Bicudo, 2011, p. 24). Nada tem a ver com a distinção entre a que utiliza ou não dados numéricos, mas sim pela orientação idealista subjetivista, que prima pela maneira como o indivíduo entende sua realidade (André, 1995).

Uma outra característica que precisa ser apontada é a consideração do “[...] sujeito humano e suas peculiaridades transcendentais, o que permite compreender a facticidade de tal

¹¹ Ressalto que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob o código do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 45883521.0.0000.5546, obtendo a aprovação em 4 de maio de 2022 (nº do Parecer 5.386.732).

pesquisa e sua elaboração conceitual avançada, assim como suas consequências éticas, no sentido da radical e inalienável liberdade conjuntural” (Macedo, 2009, p. 15).

O esforço de compreender a conexão entre a totalidade do vivido e do vivente traz para a presente pesquisa inspirações fenomenológicas, pois realizei uma investigação direta e a descrição de um fenômeno que foi experienciado pelos educadores, fazendo-se necessária a inteligência de suas interpretações de mundo (Bicudo, 1994).

Tomando como imperativo descrever para compreender a práxis docente do (CEPMGAM), busquei inspirações na etnopesquisa crítica como método de pesquisa:

A etnopesquisa é, em suma, modo intercrítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional. Os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram. Sua criticidade está na desconstrução filosófica das epistemologias normativas e na convicção de que não há ciência imparcial (Macedo, 2006, p. 10).

Falamos em influências metodológicas por entender que a pesquisa desenvolvida, em alguns momentos, devido ao período pandêmico, não mergulhou profundamente no fenômeno investigado como é esperado. A inspiração nesse método parte da necessidade de resistir aos reducionismos impostos pelo Positivismo, que acabam invisibilizando questões cruciais para o desenvolvimento abrangente da pesquisa educacional.

Na etnopesquisa, o distanciamento sujeito/objeto e a neutralidade, impostos pela tradição científica, são confrontados porque a presença do etnopesquisador crítico no campo de pesquisa é indispensável (Macedo, 2011). Sendo assim, estive implicada diretamente no fenômeno investigado.

Para compreender se as questões socioambientais eram viabilizadas pelas práticas docentes no CEPMGAM, apercebi a inteligência enquanto fenômeno, concebendo-o como construção humana em que o indivíduo constrói no transcorrer de sua experiência (Bicudo; Exposito, 1994).

Os educadores, ao mesmo tempo que constroem sua cultura, são partes integrantes e constituintes culturalmente do que é construído. Nesse importante movimento dialético, os frutos deixados por uma etnopesquisa crítica não viram fúteis depósitos acadêmicos, pois há a construção de significados sociais e culturais.

Ademais, essa atitude de pesquisa tem uma consequência democrática radical para o campo das pesquisas antropológicas e para as ciências da educação mais pontualmente; trazer para os argumentos e análises da investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos

estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada (Macedo, 2006, p. 11).

Mais do que um conjunto de técnicas e instrumentos para captar dados para responder a um problema de pesquisa distante de nossa realidade, a etnopesquisa crítica oferece caminhos alternativos para concebermos o mundo e propicia a polifonia daqueles comumente invisibilizados.

Para além disso, resgata a complexidade inerente às ciências antropossociais por meio do rigor constitutivo, da reflexão ética e do compromisso político. Esse resgate pode ser feito por pesquisadores de qualquer área do conhecimento, agregando assim uma compreensão ecossistêmica aos processos envolvidos no universo da pesquisa.

Em meio aos aspectos positivos da escolha metodológica, o desafio que emergiu para mim enquanto uma pesquisadora que bebe da etnopesquisa crítica foi como inteligir as práticas docentes a partir de suas produções, ações e percepções. Somado a isso, ainda houve adversidades enfrentadas por eles, como o fato de lecionarem em uma unidade escolar situada em uma região de intensos conflitos socioambientais, acentuados pelo período pandêmico, que praticamente coincidiu com a implementação do Currículo de Sergipe.

Apesar de desafiador, acredito que a *démarche* metodológica da intercriticidade na etnopesquisa me trouxe uma maior percepção acerca das complexas dimensões que envolveram as práticas pedagógicas comunicadas nas produções discursivas, construídas individual e/ou coletivamente pelos educadores. Isso porque tal perspectiva me proporcionou a possibilidade de desnaturalizar o que comumente foi instituído para ir além e mostrar um lado outro (Macedo, 2018).

Dessa maneira, no exercício da investigação, bebi da etnopesquisa na intenção de explorar os comportamentos, as crenças e as características da comunidade a ser perscrutada. Para tanto, produzi análises indexicalizadas e reflexivas, conceitos-chave etnometodológicos.

Segundo Bicudo e Exposito (1994), a indexicalidade se refere ao fenômeno de um signo apontando para algum objeto no contexto em que ocorre. A reflexividade é uma característica própria do processo de produção de sentido pelo qual os membros produzem padrões e ao mesmo tempo participam do processo de produção do sentido dos membros. Cabe destacar que

Para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado [...] Ao colocar-se como tal, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade, e relatividade da verdade; por conseguinte, não há absolutismo de qualquer perspectiva (Macedo, 2006, p. 15).

Partindo desse ponto de vista, é nossa atitude para com o mundo que abdicou de verdades. Na busca por possibilidades, construímos e desconstruímos análises conforme foi necessário, pois cada investigado representou um mundo com experiências únicas. Dessa maneira, foi preciso que assumíssemos as incertezas e os paradoxos como partes integrantes do universo estudado, e não como obstáculos que impedissem a compreensão do que almejávamos, mas como constituintes de uma complexa teia da realidade. Trabalhamos, assim, sem buscarmos por verdades absolutas, tentando mostrar a trama da realidade subjacente ao fenômeno investigado.

As influências fenomenológicas também trazem para a investigação a compreensão de fenômeno situado a ser estudado. Isso quer dizer que atribuí às práticas docentes, objetos deste estudo, o sentido de serem construções situacionais e contextualizadas. Logo, entendi a realidade de acordo com as diversas interpretações e a comunicação dos diversos sujeitos que a integram, ou seja, em uma realidade *perspectival* (Bicudo, 1994).

Partindo da prerrogativa da investigação e da descrição de um fenômeno experienciado conscientemente, foi imprescindível buscarmos algumas concepções de interpretações de mundo. Destarte, ao lidar diretamente com as falas dos educadores, seus discursos ganham grande relevância, já que, “em educação, certas práticas não são discursos, mas os discursos sustentam, orientam e justificam a prática” (Macedo, 2006, p. 104). Sendo assim, além de considerar as práticas docentes enquanto fenômeno situado do estudo, me atentei aos discursos que as subsidiavam.

O discurso é a inteligibilidade aparecendo e se estabelecendo na comunicação do que pode ser compreendido. É baseado em recursos linguísticos preexistentes; sua montagem de seleções entre várias possibilidades e o nosso mundo é constituída por diferentes tipos de texto (Ferreira, 2020).

“O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (Fairclough, 2001, p. 91). Assim, ao confluir o social e o discurso, a linguagem pode ser uma possibilidade de elaboração da realidade, tal qual se representa nas relações estabelecidas entre os seres humanos. Nesse sentido, ao tentar apreender a prática docente, foi preciso entender que a linguagem por eles adotada é veiculada e veiculadora de sentidos, que se constroem socialmente (Bicudo; Exposito, 1994). Assim, entende-se que todo texto é, de certo modo, persuasivo e argumentativo.

Partindo desse pressuposto, ao realizar análises documentais, busquei compreender quais foram as intenções subjacentes às produções textuais. O ato discursivo dos educadores foi uma maneira de agir sobre os interlocutores aos quais se destinaram os documentos e/ou

as falas, visto que, ao produzirmos um texto, sempre temos uma intenção. Sendo uma prática social historicamente situada, o discurso docente pode ser considerado materialidade, sendo sua base e sustentando-a, fornecendo sentidos e possibilitando o movimento inter-relacionado dos sujeitos (Ferreira, 2020).

Os discursos obtidos por meio das entrevistas ou por pesquisa documental foram transcritos num processo difícil e demorado. O ato de transcrever também foi considerado teoria, já que foi imposta uma interpretação das falas que repercutiu sobre como as representamos no papel. Nesse exercício, até os silêncios foram interpretados (Ferreira, 2020).

Para apreender as práticas dos educadores em seus discursos, fez-se necessário contextualizá-las para torná-las mais significativas a fim de melhorar a compreensão acerca das manifestações relacionais e comportamentais de suas ações e percepções (Ludke; André, 1986). Para tanto, alguns termos mediadores se fizeram importantes: cotidiano, cotidianidade, contexto e lugar, como podemos observar no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Mediadores contextualizadores de discursos

Fenômeno	Práxis Docente
Cotidiano	Educadores do Ensino Fundamental
Cotidianidade	Concepções e práticas que desenvolvem na docência das séries do Ensino Fundamental
Contexto	Questões socioambientais na implementação do Currículo de Sergipe
Lugar	Colégio Estadual Profª. Mª. das Graças Azevedo Melo

Fonte: Autoria própria (2020).

Por meio do conhecimento do cotidiano escolar, inteligimos como as problemáticas de estudo se manifestaram nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas da comunidade escolar. Conjuntamente à cotidianidade, almejei perquirir as “mentalidades” que fizeram emergir o sujeito em detrimento das estruturas e dos sistemas, a qualidade em vez da quantidade, o que foi vivido face ao que foi instituído (Macedo, 2000).

Com isso, a compreensão de como as questões socioambientais eram abordadas após a implementação do Currículo de Sergipe foi escolhida como um mediador de contexto devido ao documento normativo poder facilitar ou atravancar as abordagens dessa temática em sala de aula, podendo requerer uma mudança paradigmática no campo educacional.

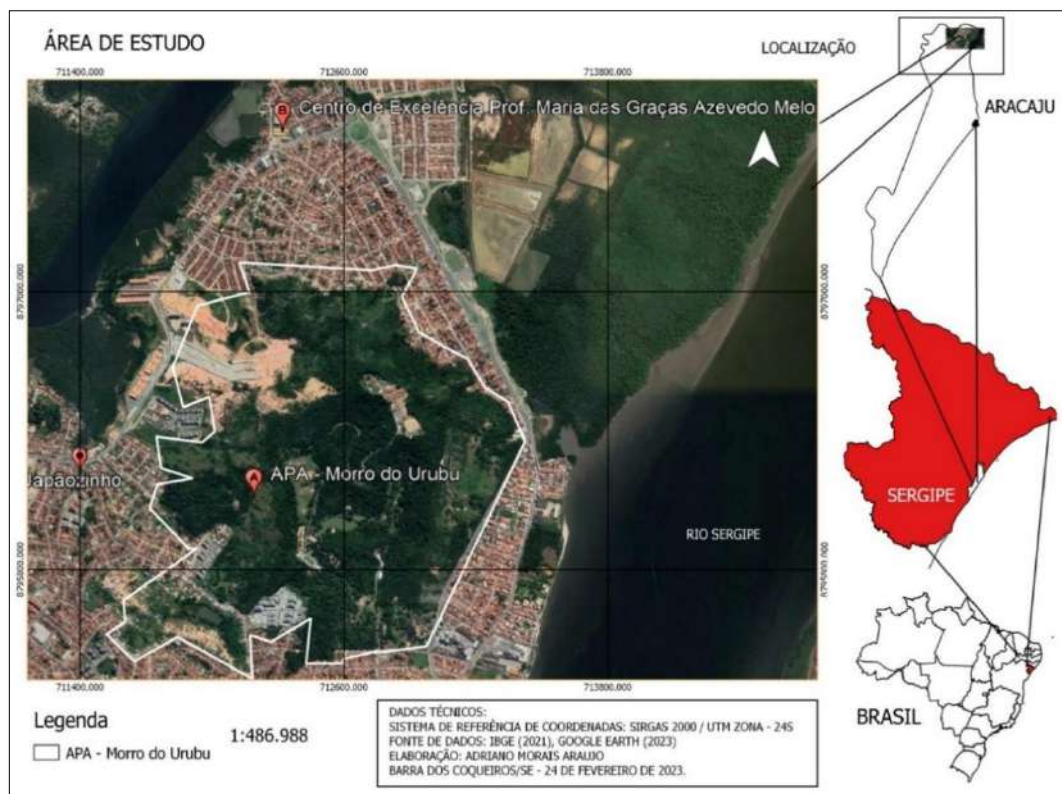
O Colégio Estadual Profª. Maria das Graças Azevedo Melo foi escolhido como mediador de lugar, para além de ser meramente um local de coleta de dados. A concepção adotada buscou fornecer uma análise sociofenomenológica desse *lócus* por sua excelência em revelar processos do funcionamento e da transformação comunitária dos conflitos que comumente a atravessam.

Seguindo a trama analítica, a etnopesquisa foi efetuada através da conciliação de técnicas de coleta de informações desenvolvidas no trabalho de campo, destacando-se as entrevistas por meio de questionários e roteiro semiestruturado e a análise documental. As técnicas foram usadas articuladamente a fim de permitir a reconstrução dos processos e das relações, bem como a inteligibilidade dos discursos que configuram a experiência escolar do Ensino Fundamental do CEPMGAM.

2.2 LÓCUS DE ESTUDO

Trazendo os resquícios dos trabalhos desenvolvidos anteriormente a níveis de Iniciação Científica e de Mestrado em povoados no entorno do PARNASI, optei por estudar a região da Área de Proteção Ambiental Morro do Urubu. Considerando a responsabilidade social e o potencial transformador que a escola pode exercer, me propus a compreender como as escolas podem contribuir para a preparação dos educandos no enfrentamento da problemática socioambiental preponderante na região da comunidade escolar.

Figura 2 – Localização do CEPMGAM em relação à APA Morro do Urubu



Fonte: Elaborada a partir do Google Earth (2023).

Antes de chegarmos à escolha final, como é possível ver no Quadro 2, mapeamos as unidades escolares dos seis bairros adjacentes (Cidade Nova, Porto D'antas, Santo Antônio, Industrial, Palestina e Coqueiral) à APA Morro do Urubu para desenvolvermos os critérios de exclusão e inclusão da pesquisa, que serão delineados mais à frente.

Quadro 2 – Unidades escolares nas proximidades da APA Morro do Urubu

	UNIDADES DE ENSINO	BAIRRO	NÍVEL DE ENSINO
UNIDADES ESTADUAIS	Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo	Porto D'antas	EJA\Ens. Fundamental I e II EJA\Médio Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental Correção de Fluxo Ensino Médio Convencional
	Escola Estadual Clodoaldo de Alencar	Santo Antônio	Séries Iniciais (3º ao 5º ano) e Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental
	Escola Estadual João Paulo II	Cidade Nova	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	Escola Estadual 8 de Maio	Porto D'antas	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
UNIDADES MUNICIPAIS	EMEF Maria da Glória Macedo	Industrial	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	EMEF João Teles Mendonça	Cidade Nova	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental EJA - Ensino Fundamental
	EMEF Olavo Bilac	Cidade Nova	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
	EMEI Pierre Avera	Industrial	Educação Infantil
	EMEI Hermes Fontes	Palestina	Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria (2020).

Diante da análise dos níveis de escolaridade contemplados nas unidades listadas acima, escolhemos a instituição escolar que continha a maior variedade de modalidades de Ensino Fundamental (Regular, Correção de Fluxo e Educação de Jovens e Adultos). Devido ao seu grande porte e por possuir todas as modalidades de Ensino Fundamental, o CEPMGAM foi escolhido como *locus* de estudo, oferecendo uma parte representativa do público a ser pesquisado.

A ideia inicial era a escolha de uma unidade escolar estadual e outra municipal para que se pudesse apreender as diferenças no trato com as questões socioambientais e a implementação do Currículo nas diferentes esferas de ensino. Entretanto, com o período pandêmico, algumas escolas passaram um período fechadas, dificultando o acesso e o contato para que fizessem parte da pesquisa, levando-me a permanecer apenas com uma realidade escolar.

O recorte nas modalidades de ensino se deu para focar na análise da etapa do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe. A etapa do Ensino Médio ficou de fora da pesquisa por ter sido regulamentada apenas em 2022, quando o projeto já estava em desenvolvimento e com suas etapas bastante avançadas. A limitação da minha formação dificultou a análise da etapa do Ensino Infantil do CS.

Os critérios de escolha da unidade escolar foram: a proximidade com a APA Morro do Urubu; o trabalho de destaque desenvolvido junto à comunidade escolar; a unidade que possuir o maior número de modalidades das séries finais do Ensino Fundamental; a mudança do ensino integral para o retorno do regular em atendimento à demanda comunitária. Dessa forma, buscamos compreender como os educadores têm (des)atado os nós górdios das questões socioambientais no processo de implementação do Currículo de Sergipe.

Assim, foram convidados a participar da pesquisa a equipe gestora e os educadores do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo (CEPMGAM), localizado no bairro Coqueiral. Além deles, a pesquisa também contou com a entrevista com a coordenadora da APA Morro do Urubu.

2.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apercebendo o Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo enquanto um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre suas partes, o todo e seu contexto, foram alvo da pesquisa os seguintes sujeitos descritos no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Grupos alvo da pesquisa

ID GRUPO	Nº DE INDIVÍDUOS	INTERVENÇÕES REALIZADAS
EDUCADORES	28	Questionários, entrevistas e conversas hermenêuticas
GESTORES	2	Conversas hermenêuticas
COORDENADORA DA APA MORRO DO URUBU	1	Entrevista

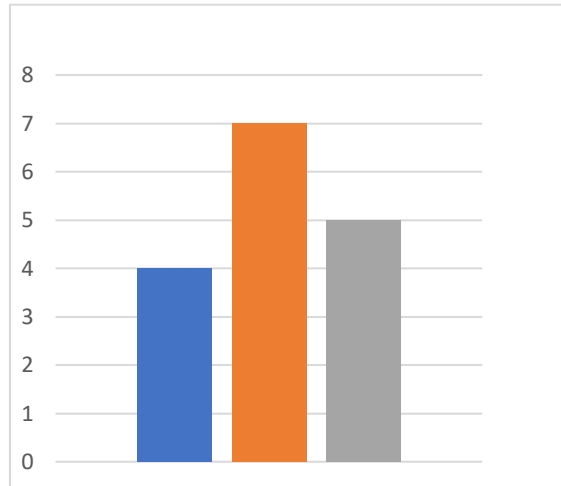
Fonte: Elaboração própria (2020).

Todos os educadores do Ensino Fundamental foram convidados a participar da entrevista por meio dos questionários. Durante as visitas à unidade escolar, todos que intencionaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice A).

Resgardei não somente a saúde dos entrevistados, mas também todos os seus direitos mencionados no TCLE, não causando danos maiores aos participantes do que os existentes na vida cotidiana. Todo o anonimato dos respondentes foi e será respeitado em todas as produções de dados da pesquisa.

Dos 28 educadores do Ensino Fundamental da unidade escolar, 16 responderam aos questionários, sendo 04 no período matutino, 07 no vespertino e 05 no noturno, como é descrito no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Educadores do CEPMGAM por turno

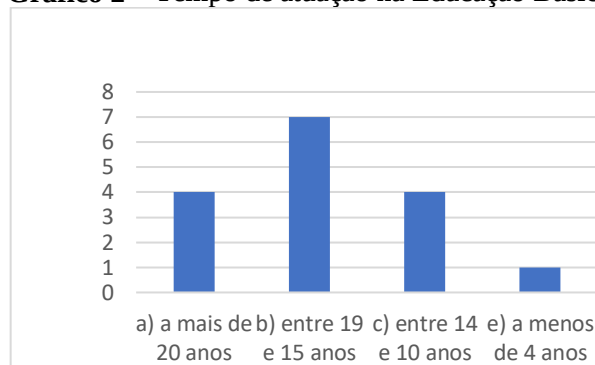


Fonte: Autoria própria (2022).

Os questionários (ver Apêndice B), a princípio, foram enviados pelo *Google Forms*, pelo *Whatsapp* e para o e-mail dos educadores. Tal postura havia sido adotada visando “a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar” (Mota, 2019, p. 374).

Entretanto, após 455 dias de espera, não houve nenhuma resposta, mesmo havendo envio de lembretes e pedidos de auxílio semanais. Com a falta de estímulo do público-alvo, procedi à impressão dos questionários para realizar a entrevista pessoalmente na unidade escolar da pesquisa.

Após a análise dos instrumentos de entrevista, busquei traçar os perfis dos educadores do colégio, pois eles podem influenciar nos processos endoescolares, que, de acordo com Macedo (2006), são entendidos a partir do conjunto das relações pedagógicas que envolvem as interpretações de todos aqueles que constituem os cenários pedagógicos curriculares. O tempo de atuação docente na Educação Básica, por exemplo, descrito no Gráfico 2, auxiliou no delineamento do perfil docente:

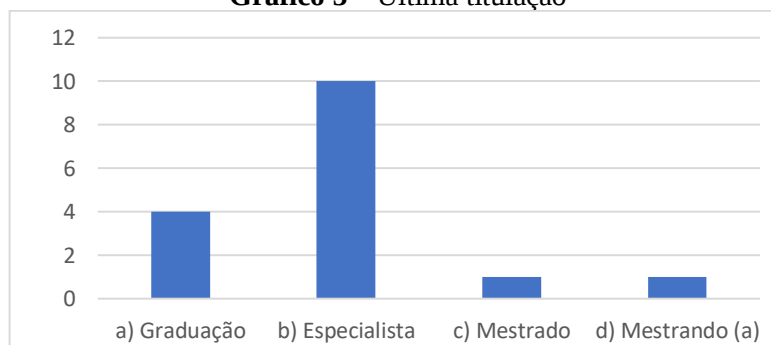
Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Básica

Fonte: Autoria própria (2022).

Do gráfico acima depreende-se que 44% dos educadores trabalham na Educação Básica entre 19 e 15 anos; 25% há mais de 20 anos; 25% entre 14 e 10 anos; e apenas 6% a menos de 4 anos. O tempo de formação deve “expressar em verdade e ‘explicar’ universalmente em razão das percepções da realidade que os seres humanos têm como ‘cognoscíveis’” (Dominicé, 2012, p. 21). Quanto maior for esse tempo, subentende-se que maior é a experiência docente. Sendo assim, o processo de traduções e reconstruções acerca de seus saberes e de suas práticas tende a se consolidar.

Nesse sentido, para Tardif (2002, p. 50), os saberes experienciais “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”. Tal assertiva contraria o ensino por itinerância suscitado pelo pensamento complexo, pois não prepararia os educadores para lidar com as incertezas, além de colaborar para a fixidez das práticas docentes.

Ademais, se a experiência docente não vier acompanhada de formação continuada, reflexividade e criticidade, pode não ser “potencializada pela ação pedagógica implicada com o seu devir, como processo de aperfeiçoamento na articulação dos saberes docentes e discentes” (Silva, 2012, p. 125). Desta feita, investiguei o perfil formativo docente, descrito no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Última titulação

Fonte: Autoria própria (2022).

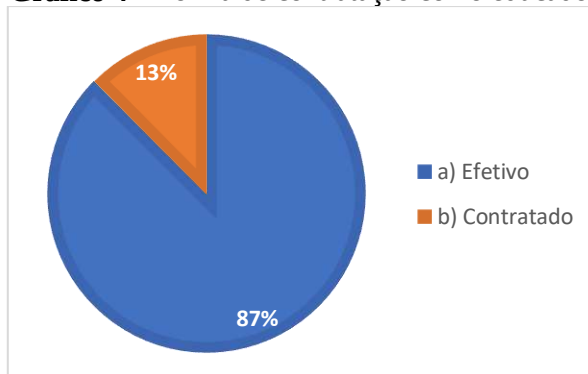
É possível inferir que 63% dos respondentes possuem especialização, 25% possuem graduação na área em que atuam, 6% são mestrandos e apenas 6% são mestres. Mediante as conversas com os entrevistados, foi levantada a hipótese de que esse perfil pode estar diretamente associado ao tempo de formação desses profissionais. Na opinião deles, na época em que concluíram suas formações iniciais, uma pós-graduação não era tão almejada.

Corroborando essa possibilidade, Coradini (2010, p. 50) afirma que “Um dos principais responsáveis pela polivalência nos usos da titulação escolar é a ocupação de posição socialmente dominante, ou de ‘elite’, como meio de acesso ou de legitimação de posições de comando e gestão, de boa parte dos portadores dessa titulação”.

Tal dado influencia diretamente no vínculo empregatício dos educadores, uma vez que, há 20 anos, contratos para a docência não eram tão comuns quanto atualmente.

Apesar da frequência de processos seletivos simplificados para a contratação de educadores, o corpo docente é composto majoritariamente por profissionais efetivos, como é possível constatar no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Forma de contratação como educador



Fonte: Autoria própria (2022).

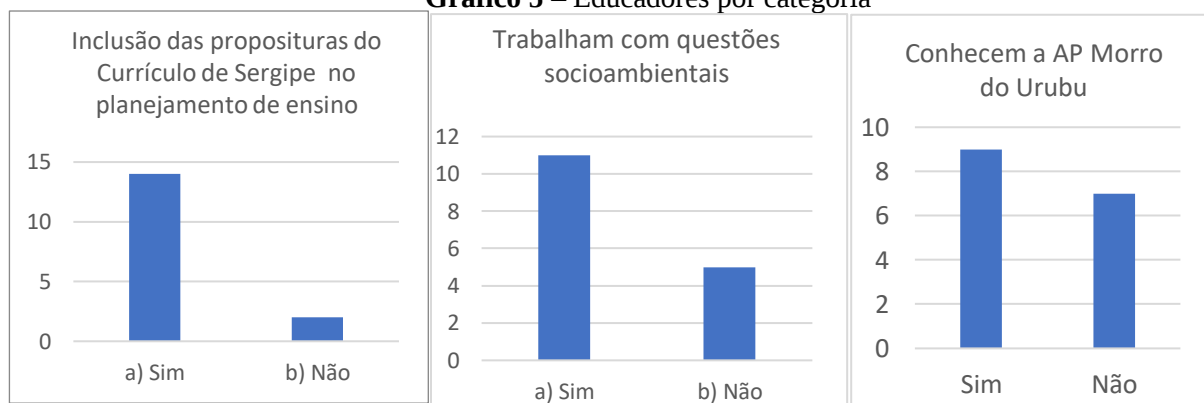
Dos 16 respondentes, 14 são efetivos e apenas 02 são contratados. Esse dado pode ser um fator positivo, visto que vínculos por contratos impõem uma validade nas construções dos educadores contratados, que, muitas vezes, veem suas ações, projetos e até seus vínculos afetivos e de pertencimento se esvaírem no término contratual.

O enraizamento docente pode estar associado à sensação de “sentir-se em casa” que pôde ser observada na intimidade existente entre os partícipes das entrevistas. Isso também foi visto como positivo, pois a pertença gera cuidados e responsabilização “num gradiente de relações (cuidado, solicitude, indiferença, interesse), entre o ser com ele mesmo, com os entes e as coisas” (Lestinge, 2004, p. 51).

Para além disso, não foi observado nenhuma fala ou comportamento discriminatório com os educadores contratados. De acordo com Silva (2014), tais representações às vezes acontecem, provocando estranhamento e distanciamento entre os profissionais efetivos e os contratados.

Ao final do traçado dos perfis docentes, os respondentes foram categorizados da seguinte forma, como é possível observar no gráfico 5: (i) educadores que conhecem a APA Morro do Urubu; (ii) educadores que não conhecem a APA Morro do Urubu; (iii) educadores que trabalham com questões socioambientais; (iv) educadores que não trabalham com questões socioambientais; (v) educadores que consideram as proposituras do Currículo de Sergipe; (vi) educadores que não consideram as proposituras do Currículo de Sergipe.

Gráfico 5 – Educadores por categoria



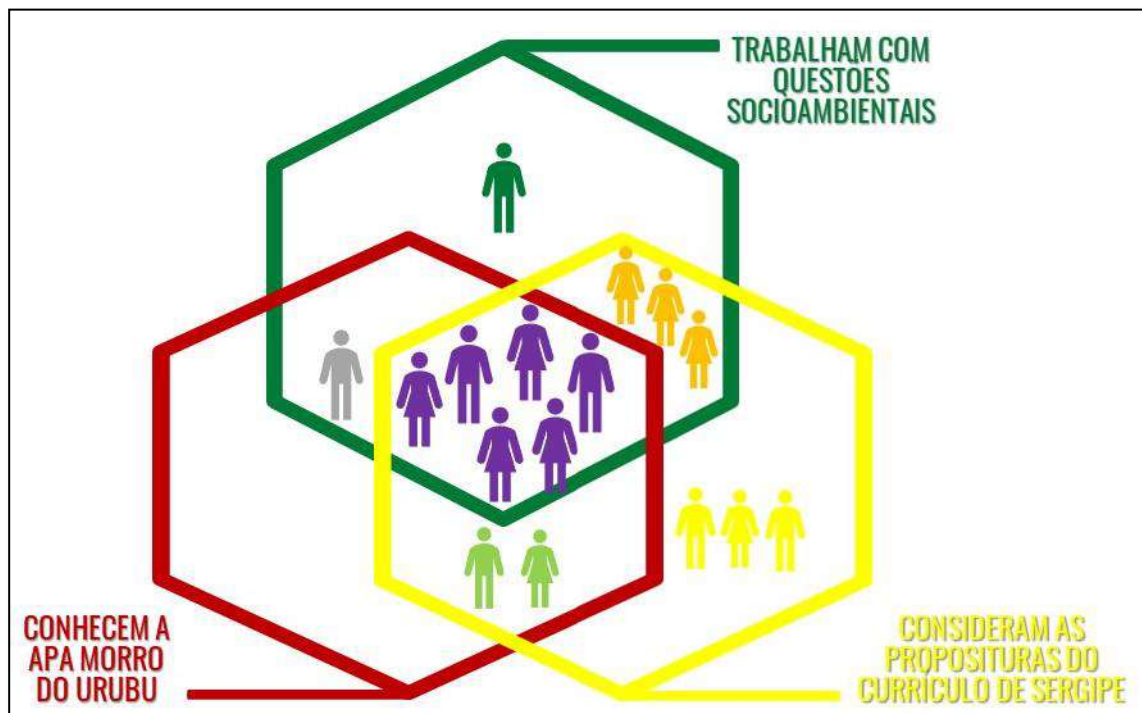
Fonte: Autoria própria (2022).

A partir dos gráficos acima, é possível constatar que, a despeito da inclusão das proposituras do Currículo de Sergipe no planejamento de ensino, 14 educadores incluem, 02, não; sobre a viabilização das questões socioambientais, 11 educadores trabalham, 05, não; sobre o conhecimento da APA Morro do Urubu, 09 conhecem, 07, não.

Após a divisão dos seis grupos, provenientes das três categorias acima pontuadas, procedi a uma análise por meio do Diagrama de Venn¹², que consiste em uma técnica que permite comparar, avaliar e verificar a complementaridade dos grupos (Mello, 2002). O produto observado na Figura 3 representou o mapeamento das interseções entre as variáveis:

¹² Originalmente, essa técnica da teoria de conjuntos e sua representação é feita por conjuntos. Optamos por usar hexágonos para evidenciar a adaptação na técnica e para evidenciar a categorização dos seis grupos de acordo com os seis critérios analíticos.

Figura 3 – Diagrama de Venn para seleção dos respondentes a seguirem para entrevista



Fonte: Elaboração própria (2022).

A partir da análise da figura acima, é possível inferir que: 06 educadores conhecem a APA Morro do Urubu, trabalham com questões socioambientais e consideram as proposituras do Currículo de Sergipe; 03 educadores consideram as proposituras do Currículo de Sergipe, mas não conhecem a APA Morro do Urubu e nem trabalham com questões socioambientais; 03 educadores trabalham com questões socioambientais, consideram as proposituras do Currículo de Sergipe, mas não conhecem a APA Morro do Urubu; 02 educadores conhecem a APA Morro do Urubu, consideram as proposituras do Currículo de Sergipe, mas não trabalham com questões socioambientais; 01 educador conhece a APA Morro do Urubu, trabalha com questões socioambientais, mas não considera as proposituras do Currículo de Sergipe; 01 educador trabalha com questões socioambientais, mas não considera as proposituras do Currículo de Sergipe e nem conhece a APA Morro do Urubu.

Após a análise dos questionários, deu-se sequência às entrevistas semiestruturadas (ver Apêndice C) com o grupo que forneceu a maior contribuição para os objetivos propostos pela pesquisa, ou seja, aqueles que representaram a interseção das três categorias analíticas do Diagrama de Venn.

Tal decisão foi tomada pensando no grupo de respondentes que poderiam contribuir de uma melhor forma para a confirmação ou refutação da tese pretendida. Dessa maneira, estavam aptos a seguir para a etapa seguinte os seis educadores que conhecem a APA Morro do Urubu,

trabalham com questões socioambientais e consideram as proposituras do Currículo de Sergipe em suas práticas pedagógicas.

Entretanto, dos 06 respondentes convidados, 03 recusaram o convite de seguir a entrevista com roteiro semiestruturado aberto. Os 03 educadores que seguiram, para preservar o anonimato, serão referidos como E1, E2 e E3. Além dos educadores, a pesquisa contou com as conversas hermenêuticas com o ex-gestor, a gestora da unidade naquele período e com a entrevista com a coordenadora de Unidades de Conservação do Estado de Sergipe, que foram chamados de E4, E5 e E6, respectivamente (ver Apêndice D).

As conversas hermenêuticas com o ex-gestor e a gestora intencionaram perceber a rotina consensuada escolar, bem como confirmar as problemáticas e hipóteses concebidas anteriormente ao trabalho de campo. A impertinência delas requisitou a sua reformulação e a sua adequação conforme lhes foi devido.

Já a entrevista com a coordenadora da UC almejou o entendimento de como as questões socioambientais são abordadas pela gestão, bem como compreender como se dão as interrelações com a instituição escolar. Os propósitos foram motivados pela necessidade de entendermos sobre a possibilidade de a APA contribuir para os (des)ates das questões socioambientais do CEPMGAM.

2.4 ETAPAS

Nossa atitude para com o mundo investigado abdicou de verdades absolutas. Trabalhei tentando mostrar a trama da realidade subjacente ao fenômeno investigado. Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido em três etapas descritas no Quadro 4: pesquisa documental, trabalho de campo e análises dos dados.

Quadro 4 – Etapas da pesquisa

1ª ETAPA - PESQUISA DOCUMENTAL
Análise do Currículo de Sergipe
Análise de políticas educacionais e ambientais
Análise de PPP, planejamentos semanais docentes e projetos desenvolvidos na escola
2ª ETAPA – TRABALHO DE CAMPO
<i>SURVEYS</i>
Entrevistas com questionários
Entrevistas com roteiro aberto semiestruturado
3ª ETAPA: ANÁLISES DOS DADOS
Análise ideográfica
Análise nomotética

Fonte: Autoria própria (2020).

Nessa direção, construí e desconstruí várias vezes conforme foi necessário, pois busquei possibilidades, e cada experiência foi única. A primeira etapa consistiu em realizar uma pesquisa documental, que

[...] é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (Pádua, 1997, p. 62).

Essa fase da pesquisa envolveu materiais que não receberam comumente tratamento analítico específico, representando uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 36). Dessa maneira, analisamos o Currículo de Sergipe, as políticas educacionais e ambientais, o Projeto Político Pedagógico, os planejamentos semanais docentes e os projetos desenvolvidos na escola.

A partir dos exames desses documentos, pudemos apreender as intencionalidades explícitas ou implícitas subliminarmente no conjunto político e histórico em que foram produzidos, bem como os discursos da lógica dominante e dos educadores, constituindo, assim, percepções sobre aspectos até então não desvelados.

Para entendermos o que o artefato curricular sergipano traz e o que de fato é praticado pelos educadores, confrontamos textos, entrevistas, notícias e vídeos de publicações oficiais com a versão relatada pela classe do magistério, e os relatos docentes acerca do processo de elaboração e implementação. Almejando verificar os possíveis alinhamentos entre as práticas docentes declaradas e o que está oficialmente posto pelo CS, examinamos seus planejamentos, projetos e falas.

Entretanto, a análise dos planejamentos realizada de maio a agosto não rendeu dados analíticos como era esperado, pois o sistema em que eram alimentados apresentava constantes erros, além de não haver periodicidade exata para que os educadores realizassem seus envios. Além disso, por meio de uma circular interna, os educadores passaram a estar desobrigados a fazer seus planejamentos de aula.

Para além dos documentos mencionados no quadro anterior, foram fontes documentais notícias, entrevistas e leis disponíveis nos sites oficiais, tais como o da SEDUC, do Movimento pela Base, da Escola Conecta Digital, do SINTESE, entre outros. Os registros oficiais dispostos na internet foram de grande relevância para o estudo dado o ineditismo da temática investigada, pois não existem muitos trabalhos e produções a serem consultados.

Hoje, a Internet tornou-se um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos. Assim, antes de entrar propriamente na análise dos gêneros virtuais, seria útil analisar os ambientes ou entornos virtuais em que esses gêneros se situam [...] Não são domínios dos discursivos, mas domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros (Marcuschi, 2004, p. 26).

Considerando essa assertiva, entrevistas, vídeos de publicidade, notícias e produções governamentais e da classe trabalhadora foram fontes bibliográficas. Para além disso, analisamos a parte introdutória e os textos referentes às séries do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe a fim de promover discussões acerca das bases teóricas fundantes, sobre a abordagem das questões socioambientais e se as regionalizações contempladas na parte específica de Sergipe são pertinentes à realidade local.

A segunda etapa foi a realização do trabalho de campo. A princípio, foram realizadas três visitas preliminares (*surveys*) à unidade escolar, sem levar questionários, gravador ou qualquer outro instrumento para registrar a entrevista (Brandão, 2007). Tal postura se deu pela necessidade de acessar as peculiaridades do meio educacional e da comunidade escola, bem como o cotidiano das práticas pedagógicas (Macedo, 2006).

Além disso, esse período de “familiarização” serviu para avaliar a pertinência e a possibilidade da aplicabilidade das presentes questões de pesquisa. Para que esses momentos acontecessem, contei com a articulação da coordenadora do pré-universitário do polo do Coqueiral, que fica na escola. Assim,

É fundamental a disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa e até mesmo para co-construir o estudo como um todo. Esse é o âmbito da etnopesquisa partilhada, na qual a intercriticidade na produção do conhecimento se torna uma ação politicamente orientada (Macedo, 2006, p. 87).

Nesse período, estabeleci vínculos, aumentei minha confiabilidade com a comunidade escolar e avaliei a pertinência e a possibilidade da aplicabilidade das questões de pesquisa. Dado o período pandêmico instituído devido à Covid-19, as medidas de isolamento social foram respeitadas.

Além disso, tal posicionamento objetivou evitar e diminuir a incidência da “resposta espelho”, que é aquela dada pelo entrevistado porque é aquilo que ele pensa que o entrevistador quer ouvir, que ocorre

[...] quando o grau de confiabilidade ainda é pequeno, muitas vezes faz isso através de uma atitude defensiva, que é essa de um espelhar a sua resposta, ou seja, ao invés

de dizer a coisa como pensa, ela diz de uma maneira não comprometedora e ao mesmo tempo de maneira não ofensiva (Brandão 2007, p. 26).

A entrevista foi escolhida como um dos principais métodos de coleta de dados, pois

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (Gil, 2008, p. 34).

O procedimento acima nos forneceu diagnósticos que auxiliaram nas discussões em busca dos objetivos pretendidos e no delineamento dos resultados. Além disso, subsidiaram a defesa ou o refutamento da tese pretendida. Antes de iniciar as entrevistas, para evitar gerar resistências nos pesquisados, que resultariam em percepções imparciais da realidade, me propus a identificar as reais problemáticas a partir dos discursos dos sujeitos sociais mediante alguns “bate-papos” com a equipe diretiva da escola.

Essa abordagem é conhecida como conversa hermenêutica, que é “concebida como o diálogo mantido entre pesquisador e pesquisado, quando ambos se engajam, genuinamente, na negociação mútua na construção de significados” (Freire, 2012, p. 191). Além de promover uma familiarização com os sujeitos investigados e romper com o estrangeirismo atribuído corriqueiramente a pesquisadores, que caem de paraquedas nas comunidades investigadas, pude reelaborar o questionário e os roteiros de entrevista quando houve necessidade.

Dado o alto quantitativo de educadores que compunham a amostragem da pesquisa, optei por iniciar as entrevistas mediante o uso de questionários *online*, que apresentam como características as seguintes:

[...] possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa (Mota, 2019, p. 374).

Ainda segundo o autor, dentre as principais vantagens, podemos citar: a possibilidade de a pesquisa acontecer sem trazer riscos ao respondente; a coleta acontecer de forma rápida; a

oportunidade de obtermos um maior número de respondentes; a menor inibição do respondente, que possui um maior anonimato.

Entretanto, os questionários necessitaram ser impressos. Com eles, busquei depreender as informações desejadas a partir de um conjunto de perguntas específicas, que foram elaboradas de maneira a minimizar a ambiguidade. Para conferir viabilidade e confiabilidade ao instrumento adotado e minimizar falhas nos instrumentos, contei com as influências e orientações do Método Delphi.

Esse procedimento permite estudar, dentro do campo da educação, diferentes aspectos, tais como: criação e validação de instrumentos de coleta de dados; identificação de perfis profissionais; identificação de demandas, necessidades e tendências no campo educacional; e avaliação de cursos, currículos e sistemas avaliativos (Marques; Freitas, 2018).

Dessa maneira, “é uma ferramenta valiosa para estudos de avaliação, de planejamento e de elaboração de políticas educacionais. Por certo, são dimensões fundamentais para o desenvolvimento da educação em qualquer nível, estrutura ou sociedade” (Antunes, 2014, p. 70).

Seguindo as orientações do mesmo autor, utilizamos o Exercício Delphi¹³ (convencional) para realizar o teste piloto. Inicialmente, elencamos um grupo de especialistas, formado por dez professores da Educação Básica e/ou mestre e doutorando, com experiência e conhecimento acerca de um dos três macroconceitos.

O grupo para o teste foi formado por 06 educadores do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino: 01 historiador, 02 biólogos, 02 geógrafos e 01 letrólogo (português/inglês). Os convites se deram por proximidade e disponibilidade dos educadores para contribuírem no constructo do instrumento de pesquisa.

Para facilitarmos a análise das questões por parte do grupo de especialistas, foi elaborado um código para cada enunciado. A primeira letra, “T”, se refere a qual tema a questão se refere, indo de 1 a 3. A respeito da segunda letra, “Q”, é indicada a questão seguida pelos numerais de ordem. As questões foram aplicadas no primeiro *round*, como é chamada cada fase de resposta do questionário (Antunes, 2014) para a validação de conteúdo de cada questão (ver Apêndice E).

Em seguida, aplicamos o questionário para a validação, que ocorreu em dois processos: a validação qualitativa e a validação de conteúdo. Nesta, foi analisado se as questões elaboradas atendiam aos elementos de “Fidedignidade, Relevância, Neutralidade e Objetividade”,

¹³ O Método Delphi deve o seu nome ao Oráculo de *Delphos* e foi desenvolvido em órgãos associados à Defesa Estadunidense no início da década de 1950, em plena Guerra Fria (Linstone; Turoff, 2002).

detalhados abaixo. Em referência àquela, averiguou-se se o enunciado atendia aos objetivos propostos.

Os critérios usados para validação do questionário e do roteiro de entrevista podem ser observados no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 – Critérios usados para validação do questionário e do roteiro de entrevista

Fidedignidade	O enunciado apresenta, de maneira explícita ou implícita, elementos que podem contribuir para a compreensão das questões socioambientais, da implementação do Currículo de Sergipe e da prática docente em uma unidade escolar no entorno de uma Área de Proteção Ambiental nos diferentes contextos escolares.
Relevância	A questão aborda um assunto relevante que possibilita analisar, conforme a opinião dos participantes, possíveis indicativos da abordagem de questões socioambientais na unidade escolar.
Neutralidade	O enunciado da questão não é tendencioso e nem influencia no direcionamento da resposta do respondente.
Operatividade	Apresenta vocabulário acessível, com poucos termos técnicos e de fácil compreensão para o público esperado (educadores do Ensino Fundamental).

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme o que o teste piloto assinalou, constatamos algumas falhas e alteramos alguns itens. Os questionários foram compostos por 21 questões fechadas acerca dos três macroconceitos, a saber: **Questões Socioambientais na Escola; Implementação do Currículo de Sergipe e Prática Docente**. A elaboração das perguntas foi guiada por temas e subtemas na tentativa de contemplação dos objetivos geral e específicos da pesquisa, não perdendo de vista os conceitos correlacionados, bem como seus detalhamentos, que são descritos no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Temas e subtemas que guiaram a elaboração do questionário

MACROCONCEITOS	CONCEITOS	DETALHAMENTO
Questões Socioambientais na Escola	- Educação Ambiental; - Problemas socioambientais; - Vulnerabilidade socioeconômica; - Saber ambiental; - Justiça ambiental.	É um fenômeno inerente à modernidade que exige um processo de mudança comportamental vigente na sociedade e na forma como as pessoas vivem em interação com o meio ambiente em todas as suas dimensões.
Implementação do Currículo de Sergipe	- Teorias do Currículo; - Habilidades e competências; - Pedagogia das Competências; - Conhecimento disciplinar; - Educação Neoliberal.	Processo de pôr em prática as proposituras do documento curricular de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais dos discentes sergipanos.
Práticas docentes	- Teorias Educacionais; - Concretidades; - Pedagogia de projetos; - Ensino Itinerante; - Formação continuada.	“Ações complexas realizadas pelo educador que propiciem a integração e formulação de esquemas de ação que tornem o aprendente apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (Morin, 2000)

Fonte: Autoria própria (2020).

Os questionários foram importantes para depreender as informações que responderam às perguntas da pesquisa a partir do conjunto de perguntas específicas, que foram elaboradas de maneira a minimizar a ambiguidade, a superfluidade. Para além disso, serviram para delinear o grupo de educadores que seguiram para as entrevistas abertas com roteiro de perguntas semiestruturadas.

Dos três tipos de entrevista de inspiração etnográfica, focamos no tipo que “é destinando ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não diretamente observáveis. Pede-se às pessoas para descrever interpretando realidades e como essas realidades são percebidas por outras pessoas” (Macedo, 2006, p. 106). Os relatos dos entrevistados possibilitaram as discussões e o delineamento dos resultados, além de subsidiarem a defesa da tese pretendida, de que o desate do nó górdio das questões socioambientais não depende apenas do trabalho docente.

No transcorrer do trabalho de campo, também efetuamos a análise documental, que “se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 36). Foram analisados planejamentos semanais, o PPP da escola e os projetos desenvolvidos.

Os documentos produzidos pelos educadores constituem textos que transportam experiências e vivências docentes, que foram postas em linguagem escrita: “A linguagem escrita dos professores é mediadora das experiências das investigações comunicadas, uma vez que é por intermédio dela que emergem os sentidos e construímos/ampliamos significados” (Guidotti; Heckler, 2019, p. 124).

O objetivo principal foi a confrontação dos documentos com as realidades relatadas e/ou constatadas através das entrevistas, visto que “constitui-se um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a” (Macedo, 2006, p. 107).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob o código do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 45883521.0.0000.5546, obtendo a aprovação em 4 de maio de 2022 (nº do Parecer 5.386.732). As entrevistas iniciaram-se logo após o assentimento, durando de maio a dezembro de 2022.

Foi mantido o total anonimato dos entrevistados, assim como a liberdade de participarem da pesquisa. O participante foi informado sobre seu direito à privacidade, ao sigilo,

à confidencialidade e à anonimidade de dados pessoais, de voz e de imagem, bem como sobre os possíveis benefícios. Realizamos as discussões a partir dos resultados obtidos, com fidedignidade da realidade apreendida

A partir das elucubrações fomentadas pela investigação, almejei identificar informações fatuais nos documentos que pudessem ser trianguladas com os dados obtidos por meio das demais coletas. Por meio da utilização de múltiplos métodos, intentamos a superação parcial das deficiências decorrentes do método, além de nos conduzir a um retrato mais fiel e objetivo da realidade investigada.

Para além disso, almejamos interpretar e captar a polifonia e a intersubjetividade existentes nos discursos dos partícipes do estudo, entendendo-os enquanto práticas sociais, pois os sujeitos sociais estão orientados por um contexto interpretativo do grupo do qual fazem parte. Isso requiriu uma aptidão de desenraizamento, uma concepção para ver o mundo de maneira descentrada, um embasamento teórico para compreender o campo pesquisado e que buscamos desvendar.

2.5 ANÁLISES DOS DADOS

Os dados coletados foram interpretados de acordo com os objetivos da pesquisa. Portanto, efetuei a análise *ideográfica* e *nomotética* do que foi coletado no trabalho de campo. A primeira

[...] refere-se ao emprego de ideogramas ou representações de ideias por meio de símbolos. Os ideogramas expressam ideias. Buscam tornar visível a ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito [...] Assim, o pesquisador na análise descobre e atribui significados. Este insight psicológico é ao mesmo tempo uma descoberta e uma criação por que requer uma atitude de múltiplos modos de compreender (Machado, 1994, p. 40).

Dessa maneira, foi salutar uma imersão contínua nos dados colhidos para compreensão da intersubjetividade presente nas situações relatadas. Desses mergulhos emergiram as unidades de significado que representaram evidências das experiências narradas. A revelação da essência do fenômeno não foi o fim do trabalho analítico, sendo necessário equacionar as idiosincrasias relacionais à comunidade escolar.

Para tanto, os dados foram trabalhados mediante a análise *nomotética*, que “[...] indica um movimento de passagem do nível individual para o geral, ou seja, move-se do aspecto psicológico individual para o psicológico geral da manifestação do fenômeno” (Machado, 1994,

p. 4). Tentei trazer generalizações fatuais a partir das estruturas individuais dos participantes, que, independentemente de serem manifestações verídicas sobre o fenômeno, denotaram os padrões sociais divergentes ou convergentes da comunidade escolar. Assim, pude refletir profundamente sobre a estrutura do fenômeno.

O exercício interpretativo fenomênico descrito na Figura 4 foi dividido em seis fases. Apesar disso, foi constante e contínuo, pois “a prática em etnopesquisa crítica nos mostra que a interpretação se dá em todo o processo de pesquisa” (Macedo, 2006, p. 135).

Figura 4 – Etapas da análise de dados



Fonte: Autoria própria (2020).

A primeira fase consistiu no exame atento e detalhado das informações coletadas, seja por meio dos questionários, das entrevistas e da análise documental do Currículo de Sergipe, do PPP da escola, dos planejamentos ou dos projetos desenvolvidos pelos educadores do Colégio Estadual pesquisado. As transcrições das descrições foram realizadas com uma contínua leitura e releitura. Dessa minuciosa análise, emergiram eixos, guiados pelos “nós a serem (des)atados” pela pesquisa, delineados na Figura 5:

Figura 5 – Eixos analisados

Fonte: Autoria própria (2023).

Do primeiro eixo foram desagregadas as análises das entrevistas dos possíveis sujeitos (des)atadores envolvidos nos “(des)ates de nós” das questões socioambientais no CEPMGAM, o ex-gestor, a atual gestora e a equipe docente da unidade escolar, além da coordenadora da APA Morro do Urubu. As reflexões almejaram compreender de que maneira eles poderiam contribuir na mobilidade dialógica desses (des)ates.

No segundo eixo, ficaram as seções analíticas acerca das estruturas (des)atadoras envolvidas nos “(des)ates de nós” no CEPMGAM, em que busquei as concepções acerca das questões socioambientais nos planejamentos, no Currículo de Sergipe, além do Plano de Manejo da APA Morro do Urubu. Para além disso, perscrutei como as influências estruturais podem contribuir para (des)amarrar esses nós.

No terceiro e quarto eixos, respectivamente, foram examinadas políticas educacionais e ambientais que podem contribuir para os “(des)ates de nós” no CEPMGAM, em que verifiquei suas perspectivas discursivas e quais as possíveis influências para o cenário do CEPMGAM.

Por fim, no último eixo, “Nós (des)atados”, por meio da interconexão analítica de todos os eixos, busquei compreender quais nós socioambientais estão sendo (des)atados pelos educadores do CEPMGAM. A separação em eixos se deu apenas para uma melhor organização. À luz do pensamento complexo, não há limites fronteiriços entre eles, e todas as seções são pertencentes a todos os eixos, pois estes, interconectados, formam um *continuum* (Morin, 2015).

Dando continuidade à etapa analítica da pesquisa, a segunda fase compreendeu a saturação de dados, que consistiu no exercício de questionamento a respeito da relevância dos dados. “Esse momento jamais é visto como momento estanque, pois é possível se retornar várias vezes ao campo em busca de maior densidade e detalhamento” (Macedo, 2006, p. 136). Nesse momento, tendo em vista a tese da pesquisa, os dados coletados foram categorizados, não perdendo de vista os eixos dos nós a serem desatados.

A terceira fase foi a redução fenomenológica. De acordo com Husserl (2001), é a etapa mais importante da investigação, pois os fenômenos são descritos. Isso posto, foi nesse momento em que os dados significativos foram descritos, sendo possível chegar à essência do fenômeno investigado.

Isso quer dizer que, no exercício dialógico interconexo entre os eixos analisados, pude compreender quais “nós” estavam sendo desatados, ou seja, quais problemáticas socioambientais estavam sendo trabalhadas pelos educadores do CEPMGAM. Para realizar essa apreensão, foi necessário um exercício de movimentos em duas direções de forma dialética: a primeira, *noesis*, que se refere ao ato de perceber; e a segunda, *noema*, que é aquilo que é percebido. Essa relação dialética instituiu o princípio da intencionalidade (Bicudo, 1994). Ademais,

A técnica usual e comum para realizar a redução fenomenológica é denominada variação imaginativa. Consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos afetivos e conotativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou não na experiência (Macedo, 2006, p. 137).

Neste momento, é preciso evidenciar que os caminhos trilhados para compreender as percepções e o que estava sendo percebido na unidade escolar foram, de fato, complexos, requerendo constantes ajustes metodológicos. Diferentemente do programa cartesiano, a estratégia metodológica adotada achou mecanismos, realizou traçados, jornadaeu, desviou rotas recalculou trajetórias.

De acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003), na trajetória investigativa é preciso prevermos a instabilidade. Assim, a pesquisa enfrentou os obstáculos, as situações aleatórias, e até as pandemias, por meio do imprevisto, da inovação, do risco e da diversidade.

E, nesse caminhar, examinamos, contextualizadamente, as conjecturas sociopolíticas e históricas dos sujeitos, sem a busca por verdades eficazes e eficientes dos processos. Por meio do conjunto de asserções advindas da redução das descrições feitas na chegada da consciência experiencial, cheguei à quarta fase da análise de dados, chamada de Unidades de Significado:

“No começo, essas unidades devem ser tomadas exatamente como propostas pelos sujeitos [...] Posteriormente, o pesquisador transforma essas expressões próprias do discurso que sustenta o que ele está buscando” (Macedo, 2006, p. 137).

Dos *insights* realizados durante a redução, emergiram essas Unidades de Significado. Nesse instante foi preciso desenvolver uma *époche*, ou seja, um desprendimento momentâneo das teorizações que me guiam enquanto pesquisadora (Macedo, 2011). Além disso, foram necessários movimentos constantes de ida e vinda, no sentido de esmiunçar as experiências relatadas para não me perder no seccionamento dos significados.

Entendemos que experiência não é o que acontece com uma pessoa, mas sim os significados construídos no curso de sua participação em uma sucessão de eventos que constituem a sua história. A experiência influencia na forma como entendemos o mundo e como determinamos significados a ações futuras (Guidotti; Heckler, 2019, p. 124).

Partindo dos pressupostos teóricos dos mesmos autores, as análises experienciais dos dados coletados foram guiadas por intermédio de alguns componentes do fenômeno investigado, tais como: evidências das experiências; representações produzidas nas experiências; como o conhecimento é construído; como se dá a compreensão, ou seja, como se constitui o saber que está orientado para uma ação de importância pessoal e social (Bicudo; Exposito, 1994).

Na quinta etapa, obtive a síntese das unidades significativas, que vieram “das várias fontes de informações e dos vários sujeitos da investigação” (Macedo, 2006, p. 137). Esse movimento precisou ser minucioso a fim de evitar correlacionamentos iníquos ou reducionistas.

Cada uma dessas unidades será melhor discutida e contextualizada, conforme a sua pertinência, no decorrer deste escrito. Por fim, a sexta etapa consistiu no reagrupamento dessas informações que foram seccionadas para formar as categorias analíticas chamadas de noções subsunçoras,

[...] que irão abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um corpo analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de um *pattern* compreensível e heurísticamente rico (Macedo, 2006, p. 138).

Nesse ínterim, as noções subsunçoras surgem, estabelecem e se atualizam frutos da análise e da interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa. A partir disso, estabeleci como primordial que o exercício de subsumir não me trouxesse fragmentações, exclusões analíticas e/ou desalinhamentos com a realidade

pesquisada. A seguir, está descrito na Figura 6 o processo analítico para a obtenção das noções subsunçoras.

Figura 6 – Processo analítico para a obtenção das noções subsunçoras

CONCEITOS LIGADOS AOS MACROCONCEITOS	CURRÍCULO DE SERGIPE		QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS		PRÁTICAS DOCENTES
	- Teorias do Currículo - Habilidades e competências; - Pedagogia das Competências - Conhecimento disciplinar - Educação Neoliberal		- Educação Ambiental; - Problemas socioambientais; - Vulnerabilidade socioeconômica; - Saber ambiental; - Justiça ambiental		- Teorias Educacionais; - Concretidades; - Pedagogia de projetos; - Ensino Itinerante; - Formação continuada
ETAPAS ANALISADAS	ESTRUTURAS (DES)ATADORAS	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	POLÍTICAS AMBIENTAIS	SUJEITOS (DES)ATADORES	NÓS (DES)ATADOS
UNIDADES SIGNIFICATIVAS	- Obstáculos - Tecnologias - Plano de manejo da APA Moro do Urubu - Período Pandêmico - Amarras invisíveis - Teoria tradicional - Pedagogia das Competências - Formação Integral	- Projeto de Vida Empreendedorismo - Orientação empresarial - Atendimento a exames de avaliação ao mercado de trabalho - Quatro pilares delorianos - Homogeneização curricular	- Educação Ambiental - Conhecimento - Saber - Invisibilização da comunidade - Falta de pertencimento - Conflitos com a Comunidade,	- Carências - Violências - Silêncios - Vulnerabilidades - Cultura - Parcerias - ONG - Setor privado.	- Atuação docente - Formações docentes - Docência na pandemia - Experiência - Projetos desenvolvidos - UC invisibilizada socioambientalmente
NOÇÕES SUBSUNÇORAS	PARADIGMA POSITIVISTA	EDUCAÇÃO NEOLIBERAL	PRESERVACIONISMO	ARMADILHAS PARADIGMÁTICAS	PEDAGOGIA DE PROJETOS

Fonte: Elaboração própria (2023).

O processo de subsumir foi o momento “de estabelecer totalizações relacionais com contextos e realidades históricas conectadas à problemática analisada; de construir tematizando as respostas às questões formuladas quando da construção da problemática da pesquisa” (Macedo, 2006, p. 139). Percorrendo a trilha cognitiva do processo analítico e interpretativo dialógico das unidades significativas, as noções subsunçoras que emergiram foram:

- 1. PARADIGMA POSITIVISTA:** o paradigma científico moderno deu-nos uma nova visão do mundo e da vida, opondo-se à visão aristotélica da ciência e do mundo. Dessa forma, o conhecimento científico trata os fenômenos naturais com sistematicidade e rigorosidade, separando a natureza e o ser humano.
- 2. EDUCAÇÃO NEOLIBERAL:** trata-se da aplicação das formas de dominação instituídas pela lógica hegemônica do capitalismo. Apesar de o texto trazer explicitamente a preocupação com a emergência de um fazer educacional que enfoque pensares e ressignificações dos saberes e fazeres nas existências individuais, a análise mais profunda revela que o objetivo educacional principal do Currículo de Sergipe é o de especializar os

sujeitos para torná-los aptos a ingressarem no mercado de trabalho ou melhorarem nos exames de avaliação.

3. **PRESERVACIONISMO:** atualmente, a política preservacionista no Brasil trata sociedade e natureza como se fossem dissociados e independentes, o que restringe as UC de desenvolverem soluções, além de técnicas de uso de recursos naturais (Diegues, 2000; Pimbert; Pretty, 2000; Vianna, 2000). Ao não se problematizarem as idiosincrasias dos sujeitos e das comunidades diretamente envolvidas no processo de conservação, decorrem muitos conflitos socioambientais.
4. **ARMADILHAS PARADIGMÁTICAS:** são entendidas como um conjunto conjectural que impede a mudança comportamental individual, que inconscientemente está presa à armadilha paradigmática, para aquele que incorra em práticas coletivas conscientes (Guimarães, 2014). Destarte, mesmo os educadores possuindo reflexões críticas acerca do processo educativo, desenvolvendo projetos coletivos com problemáticas que envolvem questões socioambientais, as ações acabam sendo pontuais, não tocando na raiz do problema. Seus discursos são imbuídos pela lógica mercadológica, ainda que não percebam.
5. **PEDAGOGIA DE PROJETOS:** é inspirada em concepções das pedagogias ativas; a metodologia pode suscitar a construção do conhecimento integral e significativo, promovendo, assim, um processo educacional mais integrativo e interativo (Melo Santos; Melo Leal, 2020).

Para a construção de conhecimentos efetivamente fecundos, que resistam ao colonialismo acadêmico, tradicionalmente instituídos pelas instituições, algumas operações cognitivas foram adotadas durante a análise e interpretação dos dados, por exemplo a

[...] distinção do fenômeno em elementos significativos; exame minucioso desses elementos; codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; sistematização textual do conjunto; produção de uma metanálise ou de uma nova interpretação do fenômeno estudado (Macedo, 2006, p. 139).

Tal análise foi feita de forma construtiva por três motivos: o discurso é baseado em recursos linguísticos preexistentes; sua montagem de seleções entre várias possibilidades, e o nosso mundo é constituído por diferentes tipos de textos (Maia; Rocha, 2016). Assim, ao confluir o social e o discurso individual, a linguagem docente foi apercebida enquanto possibilidade de elaboração da realidade e da representação nela das relações estabelecidas entre os seres humanos.

Assim, minha tarefa como analista foi “identificar cada problema e como o que é dito se constitui em uma solução” (Gill, 2002, p. 254). Para isso, buscamos estar sensíveis ao dito e ao não dito, ou seja, aos silêncios. Assim, valores e emoções que se esconderam nos próprios dados estatísticos ou falas puderam se tornar conhecidos.

E, trilhando a trama da complexidade em busca de um alvorecer que nos conduza a uma multiplicidade cognitiva, seguiremos com a próxima seção, na qual abordarei o primeiro macroconceito: **Questões Socioambientais**. Antes de compreendermos os conceitos que giram em seu entorno, e se são ou não são abordadas no Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo, delinearei acerca das principais políticas ambientais sobre a Educação Ambiental para que, a partir da concepção preservacionista brasileira, possamos refletir sobre suas influências nas práticas dos educadores.

3 QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS NA ESCOLA

Na região em que toda comunidade escolar está inserida, ocorrem diversos problemas socioambientais que deveriam estar contemplados no currículo. Trabalhar com as questões socioambientais em âmbito escolar vai além de conscientizar ambientalmente os educandos acerca dos danos antrópicos.

A perspectiva macroconceitual complexa de questões socioambientais envolve: Educação Ambiental crítica (Layrargues; Lima, 2014; Jacobi; Tristão; Franco, 2009); Problemas socioambientais (Sorrentino, 2005; Guimarães, 2009); Vulnerabilidade socioeconômica (Santos, 2020); Injustiça ambiental (Sánchez; Pelacani; Accioly, 2020; Santos, 2020); Diversidade cultural (Candau, 2014; Walsh, 2009) e Saber ambiental (Leff, 2006, 2011).

A educação como finalidade emancipatória, sob o enfoque da Educação Ambiental (EA), caracteriza-se por uma proposta educativa que visa a sustentabilidade mediante fortes propósitos de transformação social, pela participação ativa do indivíduo no processo de construção e reconstrução do ambiente próximo.

Nesse intento, o ambiente é tomado em rede de fenômenos complexos, sendo historicamente construído pelo homem. Essa tendência transcende a prática preservacionista, contemplativa e de gestão ambiental, procurando munir o indivíduo e a sociedade de saberes ambientais na direção de novos valores sociais, políticos e ecológicos (Diegues, 2000).

Nesse sentido, faz-se essencial que a EA, na condição de ação educativa, vislumbre a potencialização dos ambientes educativos, com o objetivo de transformá-los em espaços de mobilização de conhecimento para intervenção sobre a realidade e sobre a problemática socioambiental (Nascimento, 2014). Ademais, precisa ter vistas à superação das armadilhas paradigmáticas¹⁴ que cercam as práticas pedagógicas, além de propiciar um processo educativo no qual educandos e educadores se formam dialeticamente.

Essa formação subsidiaria um exercício de uma cidadania ativa para o confronto da grave crise socioambiental vivenciada. Isso posto, para a promoção de uma formação cidadã crítica, emerge a crucialidade dessa intelecção não somente nas unidades escolares, mas em todas as instituições societárias.

¹⁴ De acordo com Guimarães (2004), armadilha paradigmática é um fazer pedagógico atrelado ao caminho único e inquestionável que é traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna. Decorre, assim, uma reprodução das ações educativas nos paradigmas constituintes da sociedade moderna, limitadas compreensivamente e discursivamente incapazes de subverter a lógica hegemônica, que recorrentemente gera uma pedagogia redundante.

O trabalho docente realizado nessa perspectiva, almejando um projeto educacional transformador e emancipatório pautado em EA crítica, pode oportunizar a tomada de consciência para a imprescindibilidade de mobilização para o enfrentamento às problemáticas socioambientais. Entretanto, esse enfrentar não depende apenas do agir individual e/ou coletivo docente, carecendo estar acompanhado de políticas públicas que estejam alinhadas a esse propósito. Nesse contexto,

No processo de construção política, é importante destacar a relevância da participação social, como princípio democrático, no processo de construção e implementação de políticas públicas. Logo, a participação pública não só é considerada um dos princípios fundamentais da democracia, ela também é considerada um fator estratégico na proteção ambiental. Evidentemente, a participação dos indivíduos nas decisões que afetam interesses que lhe dizem respeito ocorre mediada por formas coletivas de reivindicação e por instâncias institucionalizadas de participação (Nepomuceno, 2017, p. 18).

Assim, faz-se mister desconstruir a noção que assemelha politicagem aos atos políticos, pois estes são inerentes e cruciais à humanidade. “As resistências carecem ainda de organicidade crítica e de uma percepção fina deste movimento constitutivo do real” (Macedo, 2007, p. 6). Sendo assim, delinearei alguns aspectos necessários para o engajamento socioambiental docente, incluindo a necessidade do conhecimento das principais legislações que versam sobre EA.

3.1 EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E LEGISLAÇÃO

O capítulo VI da Constituição Brasileira dispõe em seu art. 225 que “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” (Brasil, 1988). Entretanto, para a concretização dos direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição, é preciso haver uma perspectiva compromissada e ações mais efetivas. Assim,

A perspectiva de inserir as questões ambientais no processo educativo requer que o professor oriente seu aluno a agir ativamente na sociedade e que o processo de aprendizagem não seja reduzido apenas ao aluno, mas possibilite ao professor o desenvolvimento constante de novas atitudes necessárias ao bom desempenho de sua profissão, compatíveis às frequentes mudanças socioambientais (Araújo, 2004, p. 72).

Dessa maneira, as discussões socioambientais precisam estar atreladas às práticas educativas. Cada vez mais presente no cotidiano da sociedade, a abordagem acerca das questões socioambientais se faz essencial em todos os níveis dos processos educativos. Discutir problemas socioambientais pode incentivar uma visão crítica e permitir a construção de novos conhecimentos e saberes advindos dos diversos atores sociais

A EA apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple às aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio (Guimarães, 2009, p. 14).

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), dispondo a Educação Ambiental como ferramenta de conscientização:

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 (Brasil, 1999, s/p).

Assim, por meio da EA, promove-se um processo participativo no qual o educando tem papel central no processo de ensino e aprendizagem almejado, buscando, de forma ativa, diagnósticos e enfrentamentos aos problemas socioambientais, sendo um sujeito transformador do meio em que vive. Considerando essa assertiva, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, apresentando normas de abordagem da EA.

Entretanto, trabalhar as questões socioambientais na perspectiva educacional da EA crítica em qualquer âmbito de ensino é uma tarefa desafiadora, pois é requerida uma constante atualização conceitual e dos acontecimentos cotidianos, por isso surgem várias incertezas pedagógicas, metodológicas e comportamentais que desafiam o educador.

Para superar as adversidades impostas, a visão tradicionalista de ensino e aprendizagem em que o educador é o único detentor do saber precisa ser desconstruída, em detrimento de um processo educacional que envolva os educandos, e estes passem a ser protagonistas na sua aprendizagem. O ato de educar precisa facilitar a construção de um saber maior, mais complexo e totalitário (Leff, 2006).

Hoje, uma nova interpretação é dada ao saber advindo da experiência. O professor aprende a ser professor com a sua prática cotidiana, refletindo sobre ela. No entanto, são poucos os ambientes que possibilitam a reflexão coletiva, de modo que a construção do saber se restringe ao próprio professor. Devemos estar atentos para as incertezas, os obstáculos e as barreiras que o cotidiano da sala de aula nos reserva e devemos estar dispostos a buscar sempre novos saberes que sejam capazes de enfrentar as dificuldades do dia-a-dia da sala de aula, pois, na maioria das vezes, a limitação do ser humano impede de ver a si mesmo, requerendo a ajuda dos pares para desequilibrar as certezas dos saberes já construídos. O saber já construído pode criar obstáculos à entrada de novas experiências (Araújo, 2004, p. 73).

Tentando considerar esse prisma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados pelo Governo Federal para fornecer diretrizes aos educadores sobre normas e fatores fundamentais peculiares a cada disciplina. Não foram obrigatórios e serviram como orientação para professores, coordenadores e diretores que deviam adaptá-los às especificidades locais (Brasil, 1997).

Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tornou-se importante discutir, na escola e em sala de aula, a problemática e o entendimento das consequências de alterações no ambiente produzidas pela mão humana. Dessa forma, o debate na escola pode incluir políticas e perspectivas e buscar soluções para situações de sobrevivência, como a falta de saneamento básico, poluição, a escassez de água, que trazem danos a população, entre outros (Barreto; Gomes, 2012, p. 174-175).

Com os PCN, as questões ambientais ganharam evidência, e ações de EA começaram a ser sugeridas nos currículos. Além disso, os parâmetros “afirmam que a interdisciplinaridade é essencial ao desenvolvimento de temas ligados ao Meio Ambiente, sendo necessário desfragmentar os conteúdos e reunir as informações dentro de um mesmo contexto, nas várias disciplinas” (Santos, 2016, p. 17). Porém, as práticas de EA comumente têm ficado restritas às disciplinas das Ciências Biológicas e áreas afins, como Geografia, por exemplo.

Almejando instituir uma EA enquanto processo formativo que assumisse a transversalidade e fomentasse a criticidade, a transformação social e o desenvolvimento econômico, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC propôs a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Ambiental (Brasil, 2012). As DCN para EA são orientações para a Educação Básica dos sistemas de ensino para a organização, a articulação e o desenvolvimento das propostas pedagógicas nacionais, que objetivam:

I - sistematizar os preceitos [...] que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais; II - estimular a reflexão crítica [...] para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes; III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica (Brasil, 2012).

Seguindo a linha dos PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA) propuseram a formação da cidadania e sustentabilidade socioambiental por meio de um fazer educativo integrado, contínuo e permanente. Entretanto, ao desconsiderar os aspectos políticos, éticos e culturais presentes na dimensão ambiental, as práticas pedagógicas tendem a focar apenas nos aspectos ambientais biológico ou ecológico.

Dessa maneira, o trato hegemônico da temática ambiental nas ações educativas referentes à EA tem ocasionado entraves ao alcance dos objetivos anteriormente mencionados. Corroborando o princípio da não neutralidade trazido pelo artigo 5º da DCNEA, trazemos um alinhamento à perspectiva crítica educacional freireana, pois Freire (1989, p. 18) afirma que “A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um que fazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação”.

Essa credulidade educacional incorre na constituição de um sujeito desconectado dos imbróglis societários. Em contraposição a essa práxis educativa, as práticas docentes podem fomentar o conhecimento pertinente, contextualizado e situado nas suas multidimensionalidades a fim de que haja complexidade na interpretação, na compreensão e no pensar (Morin, 2015).

Diametralmente a essa direção está o Plano Estadual de Educação de Sergipe, que, em seu art. 2º, estabelece como décima meta a ser alcançada entre o interstício 2015-2025 a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental em todas as modalidades educacionais ofertadas pela rede estadual de ensino (Sergipe, 2014).

Do ponto de vista legal, a Educação Ambiental deveria ser intrínseca à própria educação e aos processos educacionais, sendo uma abordagem do ensino e da aprendizagem. Nesse intento, fomentaria a tomada de consciência acerca da problemática socioambiental e da necessidade de agir criticamente frente a ela, transformando a realidade que, historicamente, se estruturou com base no antropocentrismo e na utilização do ambiente como fonte de recursos, em uma realidade ressignificada na sustentabilidade, que teria, por sua vez, como fundante a conservação e o cuidado de todas as formas de vida existentes no planeta (Jacobi; Tristão; Franco, 2009).

No entanto, mesmo reconhecendo a importância dos avanços decorrentes das legislações vigentes relacionadas à EA, faz-se necessária uma reformulação das arregimentações educacionais. Tal emergência parte da necessidade de buscarmos caminhos alternativos capazes de ultrapassar os limites formais dos componentes curriculares para

alcançar um espaço educacional mais abrangente e, assim, promover uma aprendizagem na qual a temática ambiental esteja intrínseca a toda curricularização da Educação Básica.

Para esse projeto educativo, a escola tomaria o centro nas discussões e o educador assumiria sua relevância nessa transformação de mentalidade educacional, além de se mobilizar em coletividade em busca de cobrar do poder público regulamentações mais pertinentes. Nessa direção, o desafio de criar um espaço de construção ativa do conhecimento do educando requer que o fazer-aprender não seja uma atividade externa ao aluno, mas em parceria, envolvendo o potencial intelectual de ambos aos meios de aquisição de novas informações passíveis de serem transformadas em conhecimento.

Dessa maneira, o alinhamento dessas acepções com as políticas públicas e o que a sociedade atual demanda é imprescindível. Por isso, pesquisar EA no contexto sergipano tem se mostrado emergente, haja vista os resultados desvelados pelo estudo realizado por Nepomuceno (2017).

A pesquisa evidenciou que em Sergipe, embora haja uma Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), a forma como vem sendo implementada nas escolas tem sido incipiente, com reforço de práticas educativas fragmentadas e conservadoras, baseadas em perspectivas curriculares tecnicistas, conteudistas e homogeneizadoras das ações pedagógicas.

Dessa forma, a investigação acerca de como a EA vem sendo implementada no estado sergipano perpassa a sinalização da necessidade de confrontamentos, pois o que tem sido preconizado pelas normativas tem destoado dos reais pleitos societários. Nesse intento, apontamos a imprescindibilidade de fomentar discussões acerca das questões socioambientais em uma perspectiva crítica desde o Ensino Fundamental, e em todas as áreas do conhecimento, para que a formação ambiental dos educandos ocorra durante o processo de construção identitária e cidadã, durante a infância e a adolescência, pois

A questão ambiental oferece uma visão renovada do saber que traz implícito um novo sistema de valores. Essa ética ambiental não só está amalgamada com os conteúdos positivos do saber, mas tem efeitos pedagógicos na construção do conhecimento através de um processo de participação social, e na transmissão deste saber na formação de novas mentalidades, moralidades e habilidades (Leff, 1998, p. 256).

Ainda de acordo com o autor, essa nova mentalidade pode auxiliar no processo de emancipação da cidadania e de mudança social. Nessa perspectiva, os educandos podem se formar para compreenderem a gravidade da situação e desenvolverem atitudes corresponsáveis com o ambiente para além do que preconizam a PNEA, as DCNEA, o PEEA. Porém, o Poder

Público, que poderia inculcar tais orientações, problematizações e reflexões em seus documentos curriculares normativos, tem caminhado em caminhos opostos.

Ao divulgar a Base Nacional Comum Curricular, ela apresentou retrocessos em relação às regulamentações acerca da EA. Atualmente, muitos estados e municípios não “possuem normas complementares que favoreçam ações que promovam uma EA crítica-reflexiva, transformadora e emancipatória” (Santos; Costa, 2015, p. 149). Dessa maneira, a concepção acerca da necessidade de enfrentamentos ao que está hegemonicamente posto perpassaria uma remodelagem da concepção educacional atualmente instaurada, que dependeria, inevitavelmente, das mudanças nas práticas pedagógicas.

É indiscutível a necessidade de práticas docentes que suscitem a importância da conservação do meio ambiente. Entretanto, esse processo precisa ir além da conscientização dos educandos, visto que nele estão envolvidos políticas públicas, sistemas econômicos, formas sociais de reprodução e questões que vão além das ações individuais (Nepomuceno, 2017). Partindo dessa asseveração, seguirei discutindo sobre algumas das legislações que pautam mecanismos para a conservação ambiental.

3.2 MEIO AMBIENTE ECOLOGICAMENTE EQUILIBRADO

Para garantir um meio ambiente ecologicamente equilibrado a todos, a política ambiental brasileira, influenciada principalmente pelas discussões provenientes da Rio-92, criou o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), através da Lei nº 9.985/2000, estabelecendo critérios e normas para a criação, implantação e gestão das Unidades de Conservação (UC) (Brasil, 2000).

As UC são territórios que incluem seus recursos ambientais com seus aspectos peculiares. Têm a função de preservar o patrimônio biológico existente, evidenciando as diferentes populações, os habitats e os ecossistemas do território nacional e das águas jurisdicionais (SNUC, 2000). Essas áreas estão sujeitas a normas e regras especiais. São legalmente criadas pelos governos federal, estaduais e municipais após a realização de estudos técnicos dos espaços propostos e, quando necessário, consulta à população.

No estado de Sergipe, existem 26 Unidades de Conservação vigentes, e 03 em processo de criação (ver Apêndice F). O levantamento das UC do estado de Sergipe foi justificado pela discrepância de informações a respeito do número de unidades nos documentos consultados. Para além disso, almejei evidenciar a grande quantidade de áreas protegidas, distribuídas nas mais diversas categorias, bem como o potencial pedagógico desperdiçado.

Na tentativa de deslindar as dúvidas a respeito desse quantitativo, e de dirimir algumas dúvidas a respeito da gestão da APA Morro do Urubu, que pode ser um “sujeito (des)atadore” no “(des)ate dos nós nas problemáticas socioambientais da comunidade escolar do Maria das Graças”, entrevistei a Coordenadora de Áreas Protegidas e Florestas, responsável pela gestão da Unidade de Conservação Estadual na Superintendência Especial de Recursos Hídricos e Meio Ambiente/Departamento de Meio Ambiente (SEDURBS/DMA).

A entrevista seguiu o mesmo padrão de todas as outras realizadas na pesquisa. O roteiro (ver Apêndice G) consistiu em perguntas abertas, formuladas para compreender como transcorria a gestão da APA, como as questões socioambientais são abordadas pela unidade, e verificar a possível existência de projetos e/ou parcerias de Educação Ambiental com as escolas da região.

Trabalhando no departamento desde 2014 e à frente da Coordenação desde 2019, sobre o cômputo de UC no estado, ela relatou: “Olha, nossas 6, mais 2 agora em Aracaju, 8, mais uma na Barra dos Coqueiros, 9, mais uma em Divina Pastora, 10, mais a ReBio, o PARNA e o Imbura, 13, por enquanto” (E6, 2022).

Não obstante ter sido uma conversa bastante elucidativa a respeito de vários aspectos, a questão referente ao montante de áreas protegidas no estado ainda ficou emaranhada, pois a pesquisa documental revelou um número divergente do informado pela gestora.

A dissonância entre as informações evidenciou a necessidade de apresentar o levantamento obtido por meio da pesquisa documental realizada no Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (CNUC), mantido pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), disponível no Portal GOV, das consultas aos sites oficiais da Secretaria do Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH), do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO) e ao Relatório de Gestão da SEMARH (2018).

No território sergipano, podemos encontrar UC dos dois tipos de grupos existentes: as de Uso Sustentável e as de Proteção Integral. Nestas, as regras e normas são mais restritivas, sendo vetado o uso que envolve consumo dos recursos naturais. São permitidos a recreação, o turismo ecológico, a pesquisa científica, entre outras. As categorias de proteção integral são: Estação Ecológica (EE), Reserva Biológica (REBIO), Parque Nacional (PARNA), Monumento Natural (MONA) e Refúgio de Vida Silvestre (REVIS) (SNUC, 2000).

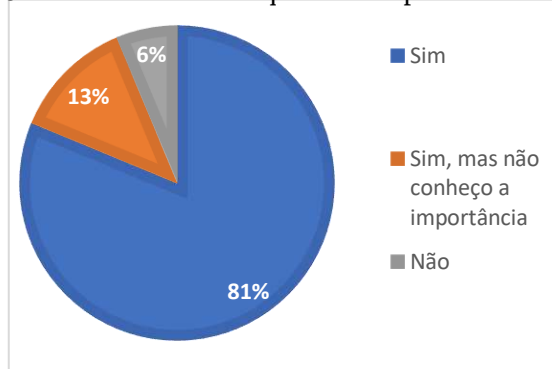
No que diz respeito às Unidades de Uso Sustentável, o SNUC aponta serem áreas que almejam a conciliação entre a conservação da natureza com o uso sustentável dos recursos naturais. Neste grupo, atividades de extração são permitidas desde que sejam levados em conta os processos ecológicos e a perenidade dos recursos ambientais renováveis. As categorias de

uso sustentável são: Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE), Floresta Nacional (FLONA), Reserva de Fauna (REFAU), Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS), Reserva Extrativista (RESEX), Área de Proteção Ambiental (APA) e Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN).

Apesar de as UC não serem propriamente os *lôcus* de pesquisa, faz-se necessário evidenciar a abundância de áreas legalmente protegidas no estado, apesar de seu diminuto território. Dessa forma, o intuito foi apresentar a imensidão de riquezas e possibilidades educativas que não são aproveitadas pelo desconhecimento.

Insciência essa que pôde ser verificada no grupo de educadores do CE Profª. Mª. das Graças que contribuíram na investigação. Ao serem questionados sobre o que seria uma Área de Proteção Ambiental e sua importância, obtivemos os seguintes dados relatados no gráfico 6:

Gráfico 6 – Conhecimento do que é e a importância de uma APA



Fonte: Autoria própria (2022).

Dos 16 respondentes, apenas 01 deles não soube o que seria uma APA, e 02 deles, apesar de saberem, não conheciam sua importância. Nessa categoria de unidade, há conservação dos atributos naturais e se admite a exploração de parte dos recursos disponíveis em regime de manejo sustentável. Dessa forma, procura-se conciliar a conservação da diversidade biológica e dos recursos naturais com o uso sustentado de parte destes (SNUC, 2000).

A tarefa da conservação torna-se ainda mais desafiadora quando as pessoas envolvidas no processo, que poderiam contribuir para a gestão e os enfrentamentos aos conflitos existentes, não o fazem por não compreenderem a relevância de seus papéis. De acordo com o SNUC, em seu art. 15:

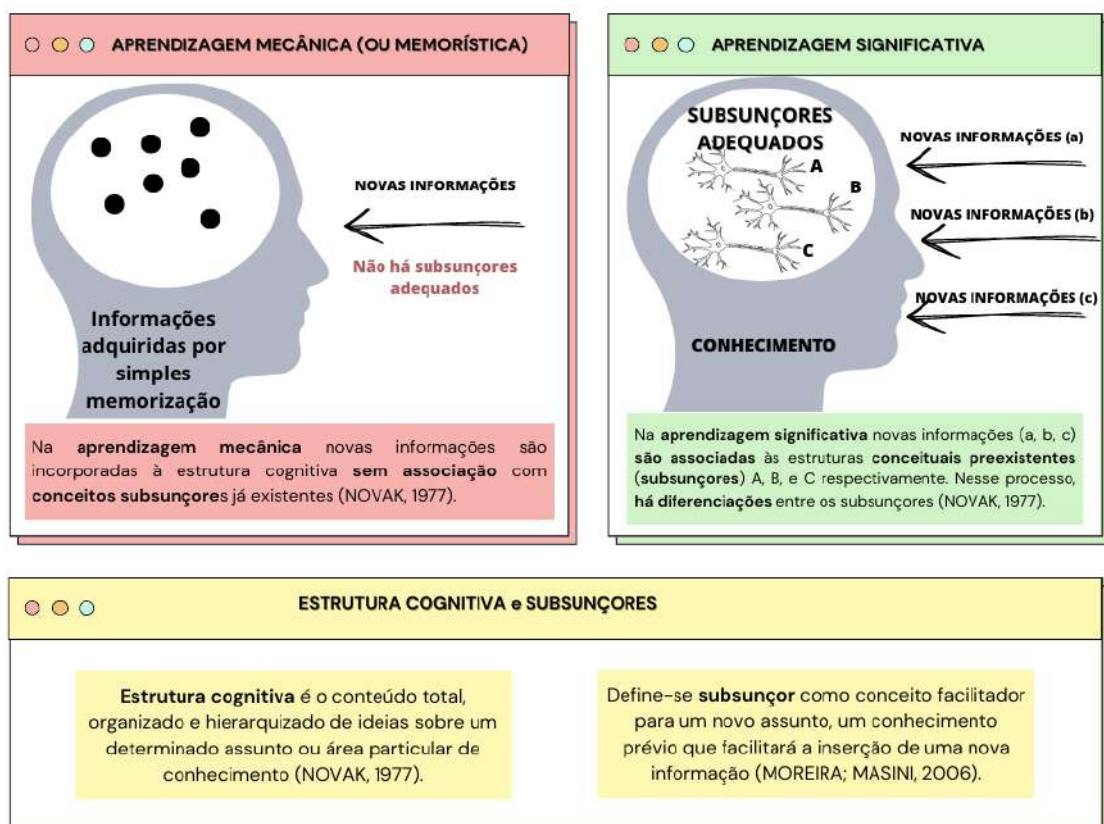
A Área de Proteção Ambiental é uma área em geral extensa, com um certo grau de ocupação humana, dotada de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas, e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar

o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais (Brasil, 2000, p. 9).

Além de contribuir para a saúde física e emocional do educando, pode contribuir para a aprendizagem significativa, pois, com todo o seu potencial ao ar livre, as novas informações podem ser apreendidas naturalmente. Mediante um processo dinâmico, essas novas ideias se ancoram em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do educando, que monta uma estrutura hierárquica de conceitos a partir de abstrações da experiência vivida individualmente, que se atualiza sempre que um novo conceito é significado (Ausubel *apud* Moreira, 1982).

Conforme é representado na Figura 7, a aprendizagem significativa, em contraposição à aprendizagem mecânica, ocorre quando, por intermédio de uma propositura do educador, uma ideia recém-adquirida se conecta aos conhecimentos prévios, em uma situação meritória para o educando. Nesse processo, o estudante amplia e atualiza a informação anterior, atribuindo novos significados a seus conhecimentos.

Figura 7 – Diferenças entre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa

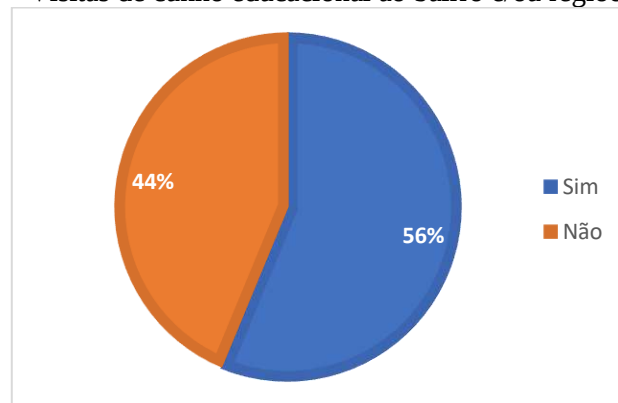


Fonte: Elaboração própria (2022).

Assim, na história da Educação, existem diferentes definições de aprendizagem significativa, que divergem em seus atributos e concepções de origem do ensino e aprendizagem. Na inteligência sócio-humanista, aprender significativamente é um modelo no qual o aluno aprimora seu conhecimento por meio da incorporação de novos conceitos que se interligam aos preexistentes por intermédio de um sistema de ancoragem, no qual a informação anterior se respalda nas novas informações, assim expandindo sua estrutura cognitiva. Faz-se essencial o desenvolvimento da capacidade do educando de dilucidar o âmago da nova informação com suas palavras, gerando sentido e significado em sua estrutura cognitiva (Carvalho *et al.*, 2015).

A percepção dos princípios da complexidade pelos educadores em suas práticas poderia lhes conferir a possibilidade de religar a realidade tradicionalmente fragmentada em busca de um conhecimento que os conduza à lógica do processo de ensino e aprendizagem ausubeliano no prisma sócio-humanista. Para compreender qual logicidade ancora as práticas dos educadores, perguntei sobre a realização de visitas de cunho educacional, conforme é demonstrado no Gráfico 7 abaixo:

Gráfico 7 – Visitas de cunho educacional ao bairro e/ou regiões adjacentes



Fonte: Autoria própria (2022).

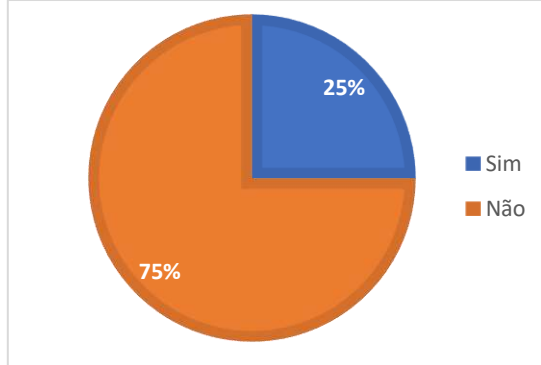
Apenas 04 educadores responderam positivamente. Acreditamos que esse baixo índice de visitas sofreu influência do período pandêmico. Para além disso, o aproveitamento pedagógico nessas áreas precisaria partir primordialmente do reconhecimento dessas regiões, suas territorializações, seus usos, suas categorias, seus recursos naturais, bem como suas características idiossincráticas pelos sujeitos que a integram.

Nessa direção, educadores embebidos pela perspectiva recursivo-dialógico-hologramática poderiam passar a ver nessas visitas educacionais a oportunidade de propiciar

conhecimentos enriquecidos das partes pelo todo, e do todo por suas partes, numa mobilidade produtora de conhecimento maior e mais complexo (Morin, 2012).

Entretanto, ao serem indagados sobre conhecerem a Área de Proteção Ambiental (APA) Morro do Urubu, a UC com esse potencial mais próxima à unidade escolar em que trabalham, o resultado está descrito no Gráfico 8:

Gráfico 8 – Conhecimento da APA Morro do Urubu



Fonte: Autoria própria (2022).

Sete educadores afirmaram não conhecer a referida unidade. Considerando que a média de tempo que lecionam na instituição escolar é superior a dez anos e que a UC existe há quase 30 anos, esse não reconhecimento torna-se alarmante. A APA Morro do Urubu foi criada e regulamentada pelos Decretos nº 13.713, de 16 de junho de 1993, e nº 15.405, de 14 de julho de 1995:

Este decreto institucionaliza a APA Morro do Urubu, com uma área de 213,8724 há (duzentos e treze hectares, oitenta e sete área e vinte e quatro centiares) com um perímetro de 8.135,28 (oito mil, cento e trinta e cinco metros e vinte e oito centímetros), cujas limitações e confrontações estão determinadas e indicadas no Memorial Descritivo (Araújo; Cardoso, 2012, p. 21).

A ocupação tardia da Zona Norte de Aracaju e a formação ecológica contribuíram para a preservação do último resquício de Mata Atlântica do município por meio da criação dessa APA. Entretanto, através dos dados analíticos da pesquisa, é possível inferir que as normas legais não foram inteiramente incorporadas às políticas públicas e às vivências das comunidades do entorno.

É possível também que a insciência da unidade se dê pelo fato de a APA abrigar o Parque José Rolemborg Leite, mais conhecido como Parque da Cidade. A área florestal dispõe de trilhas para caminhada e vistas da cidade, famosa pelo zoológico e por passeios de bonde (SEDURBS, 2021). Como um dos principais pontos turísticos de Aracaju, pode se tornar bem

mais memorável no imaginário coletivo dos moradores da região, que passam a ver a área como um lugar de lazer apenas, desconhecendo sua relevância e seu potencial educativo.

Apesar de a unidade objetivar a conservação dos fragmentos de Mata Atlântica nativa existentes e do Parque, o incremento de atividades agrícolas de subsistência e as ocupações em áreas consideradas de risco pela Defesa Civil não foram impedidas. Inicialmente, a unidade contava com aproximadamente 299 hectares, havendo a perda de 86 hectares devido à forte pressão urbana em torno do Parque (Araújo; Cardoso, 2012).

Ainda de acordo com o SNUC, em seu §5º, toda APA “disporá de um Conselho presidido pelo órgão responsável por sua administração e constituído por representantes dos órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e da população residente” (Brasil, 2000, p. 9). Entretanto, o Conselho¹⁵ na prática nunca funcionou:

Não. Não, não existe... Hoje existe o conselho consultivo da unidade. Porque uma APA tecnicamente nem precisava de conselho, nem de comissão gestora. Né? Porque só as Unidades de Conservação de Proteção Integral é que... é... a lei diz que têm que ter conselho. No caso da APA, ela é de uso sustentável. Então, necessariamente nem precisaria de comissão, bastava o gestor tomando conta, mas, por uma opção do estado, da gestão do estado, a gente fez o conselho consultivo (E6, 2022).

Segundo a coordenadora, a ativação do conselho foi necessária para a implementação do plano de manejo, que precisou ser avaliado pelo conselho gestor da unidade. Dessa forma, a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Sustentabilidade (SEDURBS), por meio da Portaria nº 30, de 17 de novembro de 2021, designa membros do Conselho Consultivo das Unidades de Conservação Estaduais, dentre elas a APA Morro do Urubu, como é possível observar no Quadro 7:

Quadro 7 – Conselho Consultivo da APA Morro do Urubu

Vaga	Órgão	Conselheiros	
1	Superintendência Especial de Recursos Hídricos e Meio Ambiente - SERHMA	T	Valdelice Leite Barreto
		S	Cecília Vieira Nascimento
2	Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Aracaju - SEMA	T	Ana Tereza Flores Paim de Almeida
		S	Layse Sousa Rodrigues
3	Administração Estadual do Meio Ambiente - ADEMA	T	Aline Borba dos Santos
		S	Aijalon de Sousa Santos
4	Universidade Federal de Sergipe - UFS	T	Renata Nunes Azambuja
		S	Larissa Monteiro Rafa
5		T	Emerson Leandro Costa de Oliveira

¹⁵ O Comitê da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica do Estado de Sergipe (CRBMA) teria instituído a Comissão Coordenadora da APA Morro do Urubu, que seria formada por um representante da: Secretaria de Estado da Indústria, Comércio, Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SEIC); Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento (SAGRI); Secretaria de Segurança Pública (SSP); Secretaria de Estado e da Educação (SEED); Secretaria de Estado de Obras Públicas (CEHOP); Prefeitura Municipal de Aracaju (Araújo; Cardoso, 2012).

	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio	S	Osmar Barreto Borges
6	Andrade Vaccas Ltda.	T	Nilton Carlos Alves Andrade
		S	Gilma Andrade de Bulhões Andrade
7	Grêmio Recreativo Zebra Futebol Clube	T	Marcia Maria dos Santos
		S	Italo Romulo dos Santos
8	Federação Sergipana de Ciclismo	T	Jairo Vieira Dantas
		S	Gilberto Femandes Vieira
9	Associação de Moradores do Conjunto Eduardo Dutra	T	Gerffeson Santos Santana
		S	Graciane Santos Gomes Adriano Souza Santana
10	Projeto Fumaça Zero, Drogas Jamais e Instituição Askase	T	Adriano Souza Santana
		S	Valrira Souza Santos

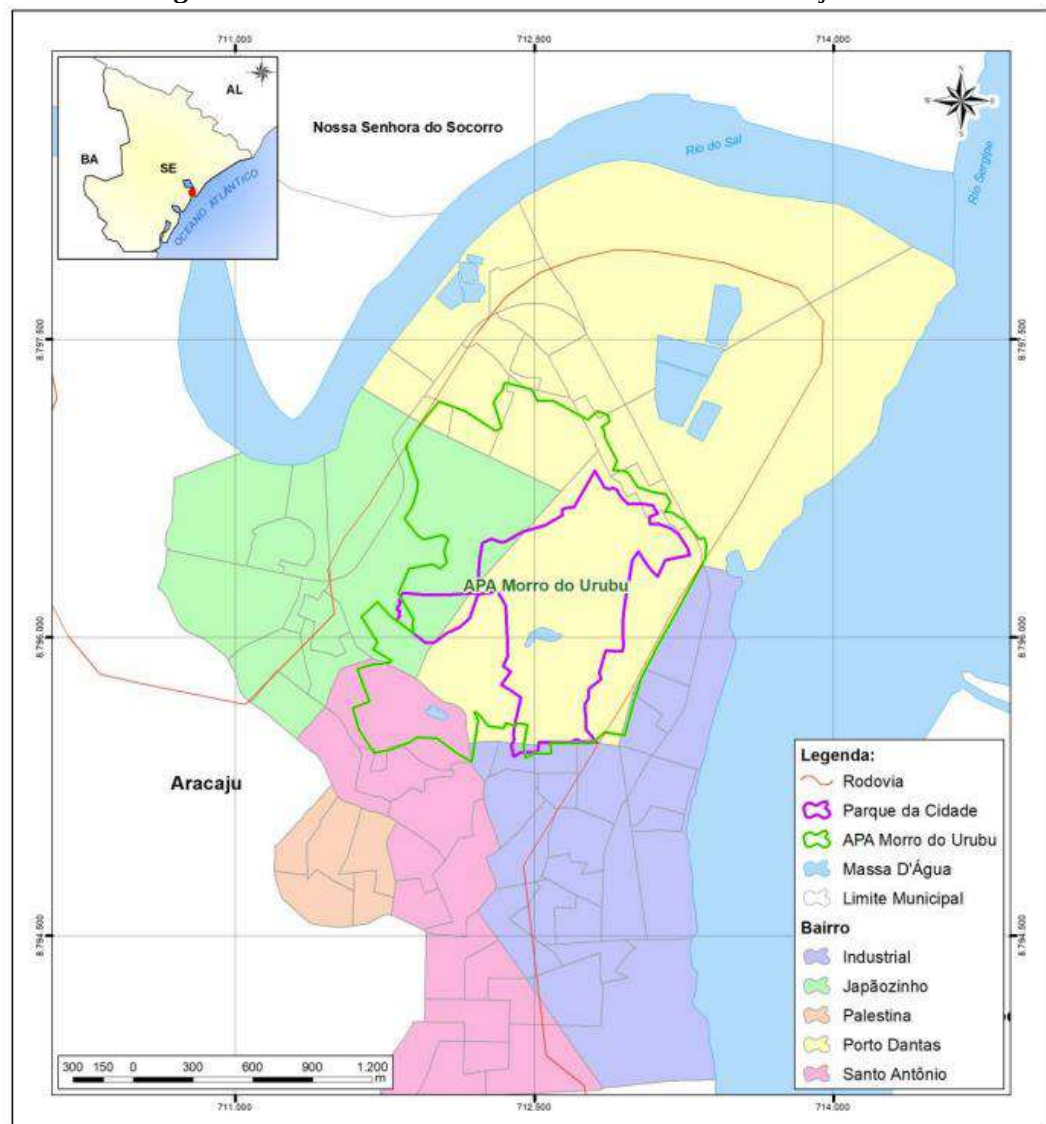
Fonte: Sergipe (2021).

Como pode ser observado, há paridade em relação aos setores público e privado e a comunidade. Quando questionada sobre o conhecimento acerca de quando a Comissão Coordenadora foi inativada, a coordenadora respondeu:

Não, não comissão, coordenadores, isso não existe, foi uma invenção de lá, daqui do Estado... isso não existe. Então, a gente aproveitou e corrigiu esse erro. A gente criou o conselho consultivo da APA Morro do Urubu, que é o que funciona hoje. Aí tem... é... participação, é... gestão participativa, tem paridade da gestão pública e da gestão privada, tem empresários, tem a população... (E6, 2022).

A criação da área objetivou preservar os atributos bióticos, estéticos ou culturais, com a presença de pessoas nas áreas. A APA permite a prática do ecoturismo, o desenvolvimento da Educação Ambiental e pesquisas científicas. Está localizada na área urbana de Aracaju e apresenta como limites: o rio do Sal ao Norte, o rio Sergipe a Leste, e as áreas urbanas da zona Norte do município ao Sul e Oeste, conforme a Figura 8 demonstra:

Figura 8 – Limites da APA Morro do Urubu e bairros adjacentes



Fonte: IBGE (2010).

A criação da APA está relacionada com a situação de atratividade para os migrantes que viveram em Aracaju nas décadas de 1980 e 1990, ocupando de maneira irregular o morro e proximidades, contribuindo para mais tarde causar sérios problemas sociais e ecológicos (Araújo; Cardoso, 2012, p. 23).

Ainda de acordo com os autores, a unidade foi criada para tentar diminuir os efeitos deletérios causados devido à expansão desordenada da população na área. A rápida e desordenada ocupação da região originou problemas socioambientais que estão presentes em todos os bairros que ficam no entorno.

A APA Morro do Urubu foi escolhida dentre as 26 UC que o estado de Sergipe possui devido aos seus aspectos únicos, à sua relevância ecológica, ao descaso da administração pública, que não priorizou questões primadas para a implementação e gestão da unidade, e à grande vulnerabilidade socioeconômica e ambiental que acomete todas as regiões

circunvizinhas. Além disso, minhas experiências profissionais em comunidades escolares do entorno me conduziram a pesquisar na região.

A UC apresenta relevância ecológica por ser uma região remanescente da Mata Atlântica e seus ecossistemas associados, enclaves de Cerrado, e possuir o Parque da Cidade. Outrora possuiu restaurante panorâmico, Clube do Chorinho, campo de futebol, minizoológico e hípica, ocupada pela Polícia Militar (Araújo; Cardoso, 2012).

Noutros tempos, a unidade era administrada pela extinta Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH). Chegou a ser ponderado como hipótese da pesquisa o fato de a reorganização das secretarias realizadas em Aracaju pela mudança de governança ter colaborado para o desperdício do potencial pedagógico do Morro do Urubu. Entretanto, a suposição não foi confirmada junto à Coordenadora das Unidades de Conservação do Estado de Sergipe ao ser questionada sobre as alterações:

Pra mim foi uma surpresa, porque a impressão que eu tinha era que ia piorar porque a secretaria ia deixar de ser secretaria, passar a ser superintendência. Mas por obrigação do destino entrou um secretário, que, apesar de ser engenheiro, ele procurou ouvir, e a Câmara Técnica de Compensação Ambiental, que estava desativada, ele ativou. Ele é o presidente, ele ativou, e a gente conseguiu resolver muitos entraves da compensação ambiental no Estado, e foi com o que eu consegui fazer os planos de manejo, reforma das unidades... (E6, 2022).

Considerando que seu discurso é, assim como todos os outros, ideologicamente posicionado, é preciso neste momento fazer um adendo para evidenciar a relação existente entre a ideologia e a prática discursiva. A primeira é concebida como condição experiencial de mundo, usada para dar significação às formas de trabalho, vivências e simbologias de nossa existência. A perspectiva de discurso foucaultiana prescinde de um mundo histórico, social, fluido e mutável, e não de um mundo estável (Guareschi, 1997).

Seu discurso ideológico revela sua concepção de mundo, que influencia e modifica suas ações. Para além disso, representa um conjunto dos ideais políticos vinculados aos interesses de classe (Guareschi, 1997). Dessa forma, o discurso da coordenadora da APA denota uma pertença a um grupo comum de formação e atuação semelhantes, o que acaba provocando o preconceito com aqueles que possuem uma práxis distinta, como é o caso de alguém formado em Engenharia.

Retornando ao relato acima, a ativação da Câmara Técnica de Compensação Ambiental trouxe grandes avanços para a APA, pois eles puderam acessar recursos para a gestão da unidade. Sobre a Câmara, ela continuou explicando:

No SNUC, que a lei rege a criação, gestão e a manutenção de Unidades de Conservação, a Lei 9.985, no artigo 36 diz que toda obra de significativo impacto ambiental, que seja passível de EIA RIMA, ela tem que destinar até 0,5% do valor do investimento em criação, gestão e manutenção de unidade de conservação. É um recurso que é específico. Só que esse recurso só é cobrado do empreendedor, via Câmara (E6, 2022).

Desde 2009, em seu art. 32, pelo Decreto nº 6.848, de 2009, foi incluída a obrigatoriedade da instituição da Câmara, e, por questões políticas, mas a APA ficou desde a sua existência sem a possibilidade de estabelecer as prioridades e as diretrizes para aplicação da compensação ambiental, bem como as metodologias de avaliação e auditoria. Além disso, deixou de efetuar os procedimentos necessários para os cálculos da compensação ambiental, de realizar proposições de diretrizes essenciais para a elaboração e implantação do seu plano de manejo e para agilizar sua regularização (Brasil, 2000).

Sobre a composição da Câmara, ela relatou:

É formada e é criada pelo estado pra fazer a cobrança e a gestão desse recurso. Ela é formada hoje pela SEDURBS, que é quem preside, por a gente, que é o gestor de unidade de conservação, pela ADEMA, pela PGE e pela Universidade Federal de Sergipe. PGE, Procuradoria-Geral do Estado. Então, esses cinco membros decidem o como fazer com esse dinheiro. Quem preside é o secretário, a gente decide o que fazer com esse dinheiro e presta contas desse dinheiro na própria Câmara (E6, 2022).

O recurso captado pela Câmara foi responsável por custear a elaboração do Plano de Manejo da unidade, a divulgação no site da APA, as reformas das unidades, o cercamento das unidades, a capacitação dos brigadistas que trabalham na UC e a capacitação de condutores ambientais. Todas essas ações representam o avanço na gestão de UC de três décadas.

Contudo, o espaço tem sido estigmatizado por ser constantemente alvo de assaltos, e a imagem do abandono assombrou a região por diversas vezes. Quando questionada sobre a segurança na APA, a coordenadora relatou:

Olha, a gente teve um desafio especialmente na APA Morro do Urubu pra fazer pesquisa de campo, de vegetação, por conta da violência. É... a gente precisou de apoio policial pra fazer o inventário da vegetação... Mas assim... Isso é o retrato de unidade de conservação urbana... Os problemas urbanos são problemas da unidade. Não tem como dissociar Aracaju da unidade, é porque a unidade é um santuário? Não... Aracaju tem violência, então na unidade vai ter violência. Aracaju tem roubo, então na unidade vai ter roubo (E6, 2022).

Essa concepção de UC enquanto santuários a serem preservados e livres da ocupação humana remete à ideia dos *wilderness*. Essa ideologia provém do século passado dos Estados Unidos a fim de proteger a vida selvagem, que estaria ameaçada, segundo seus criadores, pela

civilização urbano-industrial, destruidora da natureza (Diegues, 2000). A ideia subjacente a essa prerrogativa é a de que, mesmo com a total transformação da biosfera, com a domesticação feita pelo homem, poderiam existir pedaços do mundo natural em seu estado primitivo, anterior à intervenção antrópica:

[...] Quando a industrialização começa a ser o motor da expansão capitalista no Brasil, ela tem que ser simultaneamente urbana, e tem que ser fundamentalmente urbana porque não pode apoiar-se em nenhuma pretérita divisão social do trabalho no interior das unidades agrícolas (Oliveira, 1982, p. 42).

Nesse sentido, a área vem sofrendo pressão urbana e se descaracterizando cada vez mais, encontrando-se hoje bastante comprometida, sobretudo pela invasão, construção e urbanização das favelas na área (Araújo; Cardoso, 2012). Os principais impactos socioambientais apontados pela população são:

Favelização e aumento da criminalidade; - Assentamento ilegais, sem qualquer infraestrutura; - Poluição atmosférica provocada por fontes móveis; - Degradação do lençol freático provocada pelo lançamento indiscriminado de esgotos no ambiente; - Criação de lixões, que servem de fonte de renda para muitas famílias, mas que oferecem condições insalubres de vida e trabalho. – Poluição visual (Araújo; Cardoso, 2012, p. 24).

A ocupação dessa área se deu de maneira irregular, o que reflete o baixo poder econômico da população, a qual possui tantos empregos informais. A comunidade é bastante carente, com muitos problemas socioeconômicos, tais como: criminalidade, ocupação irregular do solo, transporte público e saneamento básico precários, desestruturação familiar, condições de extrema miséria (Prefeitura de Aracaju, 2010).

Em defesa da UC, quando ainda estávamos conversando sobre a temática da (in)segurança no Morro do Urubu, a coordenadora declarou:

Não é a região que tem mais assalto na cidade ,não ,viu? Não, não é... Ali se você ver o índice de assalto na cidade, o maior não é ali... Mas um assalto ali reverbera que parece que morreu alguém, porque é uma unidade de conservação, e não é... Se você for pesquisar onde existe mais assalto em Aracaju, não é no Morro do Urubu, isso eu tenho certeza (E6, 2022).

Seu discurso está mais uma vez circunscrito à sua ideologia. Corroborando a concepção de ideologia marxista, a fala da E6 está para além das suas formas de pensar, incluindo seu campo de experiência vivenciada. A construção discursiva traz à tona um campo de disputa de

relações assimétricas de poder, em que sua defesa intenciona desmistificar as construções discursivas que comumente são feitas sobre a APA ser um local inseguro e de violência.

De fato, a violência está presente em todos os lugares, mas evidenciar isso não extingue os repetidos casos de assaltos ocorridos no interior da unidade. No caso específico do estudo, é um dos fatores para as visitas educacionais não ocorrerem como poderiam. Nosso entrevistado E1 relatou:

Nunca fui lá. Até pensei em ir algumas vezes, mas, depois da onda de assaltos que andou acontecendo, desisti... Fica complicado se responsabilizar por uma classe inteira de meninos, não é? Muita violência, assaltos na região... E com a pandemia nem sei se está aberto (E1, 2022).

A favelização e o aumento da criminalidade na região da APA decorreram da ocupação irregular existente, que é anterior à sua gênese:

A criação da APA está relacionada com a situação de atratividade para os migrantes que viveram em Aracaju nas décadas de 1980 e 1990, ocupando de maneira irregular o morro e proximidades, contribuindo para mais tarde causar sérios problemas sociais e ecológicos (Araújo; Cardoso, 2012, p. 23).

Destarte, o processo degenerativo socioambiental, que incorre na violência mencionada pelo educador, é oriundo das relações instituídas pela humanidade no meio em que vive. Essa forma antropocêntrica de se relacionar, característica não somente da região de estudo, mas da sociedade de consumo atual, exacerba as depredações socioambientais, colaborando também para um processo contínuo e retroalimentado em que a acentuação da violência aumenta a predisposição a ela.

O rompimento desse fluxo perpassaria a premente adoção da EA enquanto projeto societário, em que a escola, os meios de comunicação de massa, o poder público e todos aqueles possíveis sujeitos (des)atadores responsabilizar-se-iam por uma educação que subsidie novas visões de mundo e, portanto, um novo paradigma. Para além disso, seria necessário dotar a comunidade de conhecimentos que a levassem a tomadas de decisão mais acertadas em prol da melhora de qualidade de vida coletiva.

Tal encaminhamento prescinde de mobilização social para o envolvimento comunitário. De acordo com Bauman (2000), a participação é a promoção da cidadania, a realização do sujeito histórico, instrumento por excelência para a construção do sentido de responsabilidade e de pertencimento a um grupo, classe, comunidade e local. Além disso, é o cerne do processo

educativo, pois desenvolve a capacidade de o indivíduo ser “sujeito ativo” no processo em que estiver envolvido.

Dessa maneira, a participação local e comunitária deve estar orientada para reivindicações específicas, tornando o processo de reconfiguração das formas políticas e culturais uma tarefa difícil, porém indispensável para a mudança de padrões societários. Como meio para superar esse quadro de vulnerabilidade tanto social e econômica, como cultural e política, ações subsidiadas pela perspectiva crítica da EA podem instrumentalizar as comunidades no entorno de UC para que possam vivenciar um processo de empoderamento e pertencimento, e assim participem mais decisivamente de seus destinos (Nascimento, 2014). Isso porque

O sentimento de pertencimento é uma forma de incentivar as pessoas a valorizarem e cuidarem do lugar que estão inseridos. A ideia de pertencimento institui uma identidade no indivíduo que o fará a refletir mais sobre a vida e o ambiente, desencadeando uma postura crítica e reflexiva dentro do local onde ele se encontra (Silva, 2018, p. 133).

Para Lestinge (2004), o conceito de pertencimento pode estar vinculado ao enraizamento, entendido como o sentimento por um espaço territorial, encadeado a uma realidade política, étnica, social e econômica, ou ao sentimento de inserção de o sujeito se sentir integrado a um todo maior, numa dimensão concreta, abstrata e subjetiva.

Nesse último entendimento, o sentimento de pertença pode oportunizar o conhecimento e a inteligência dos educadores acerca do ambiente em que lecionam, passando a se identificarem como sujeitos de transformação, aptos a buscarem enfrentamentos às adversidades inerentes a um mundo tão complexo, marcado por intolerâncias, invisibilizações, homogeneizações e conflitos socioambientais (Silva, 2018). Logo,

Considera-se a reflexão sobre pertencimento, a partir de um cenário social e político de modernidade que, sistematicamente distancia o ser humano da sua realidade, do seu lugar [...] Dessa maneira, o ser humano pode perder seu referencial de espaço e tempo, perder sua noção de escala e, conseqüentemente, sua potencialidade para agir (Lestinge, 2004).

Assim, o sujeito, ao se sentir pertencente ao meio em que vive, fortalece seu vínculo e, conseqüentemente, sua responsabilização com o seu entorno, combatendo o processo de desenraizamento característico da contemporaneidade e que tem colaborado para a acentuação da grave crise socioambiental que vivenciamos (Morin, 2000).

O pensamento complexo moriniano nos sinaliza que, nestes tempos modernos, muitas vezes não estamos conscientes da dominação e da submissão inerentes ao processo de colonização e de exploração ainda vigente. Além disso,

Pertencer ao sul global significa encarar o desafio de ultrapassar os abismos que separam as epistemologias e formas de sociabilidade pensadas no norte das outras formas de pensar e viver a vida abaixo da linha do Equador. É bem verdade, que a trágica experiência dos colonialismos no nosso vasto continente impôs o contrário, em lugar de praticar o pertencimento como desafio de superação, silenciam-se pertencimentos sob a forma da submissão aos conceitos e efeitos do norte global sobre o mundo (Pimentel, 2012, p. 9).

A EA estaria a serviço do fortalecimento do senso de pertença, fomentando o firmamento de raízes que não somente exacerbem o engajamento social, mas também proporcionem a mobilidade necessária para os embates que tragam melhorias em suas condições de vida. “Tendo em vista que a Educação Ambiental orientada em fundamentos éticos e políticos e apresentando como intuito a formação de um cidadão ativo e crítico, entendo não existir cidadania sem o senso de pertencimento a uma sociedade global” (Loureiro, 2005, p. 95).

A Educação Ambiental, neste sentido torna-se uma ferramenta essencial para superar os atuais empecilhos da nossa sociedade, pois ela nos viabiliza modificar o comportamento ambiental dos indivíduos de forma a promover uma consciência mais ampla dos níveis de participação (Silva, 2018, p. 134).

Essa perspectiva de EA coaduna à defendida pelo presente estudo. No entanto, as falas dos educadores entrevistados demonstraram uma falta de pertencimento em relação à APA e à região em que lecionam. A escuta dos entrevistados expressou que o (des)pertencimento perpassa a estigmatização construída culturalmente pela própria comunidade.

Corroborando essa inferência, a análise do Plano de Manejo da unidade revelou que não tem sido comum haver visitas educacionais à UC, realizadas pelos educadores da região. No CEPMGAM, a única visita educacional no período alvo do estudo foi realizada pelo E2, que mencionou ter ido ao Parque da Sementeira no ano de 2022.

Não desconsiderando a relevância do trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador, evidencio que a visita aconteceu em um parque que é bem mais distante da escola e com menos opções pedagógicas. A APA Morro do Urubu possui zoológico, equoterapia, mirante de Nossa Senhora da Conceição, teleférico, quadras poliesportivas e uma infinidade de possibilidades pedagógicas que são desperdiçadas pela falta de pertencimento à região da unidade (SEDURBS, 2021).

Essa ausência de pertença pode acentuar as problemáticas anteriormente mencionadas, acarretando algumas ações que degradam o meio ambiente e que são reflexo da grande vulnerabilidade socioeconômica à qual estão expostos.

Entretanto, a comunidade que habita essa região e outras em situação de risco ambiental não percebe a sua participação no processo degenerativo do seu ambiente. Desse modo, surge a necessidade de implantar junto a essas comunidades uma nova visão de mundo, qual exige uma tomada de consciência do seu papel e, conseqüentemente, uma forma diferente de se relacionar com o meio da que hoje é realizada, respeitando tanto os direitos dos bens naturais como dos bens socialmente construídos. Essa tomada de consciência é possível se a escola, os meios de comunicação de massa (jornais, rádio e televisão) e o poder público e empresarial assumirem como responsabilidade a educação das pessoas em uma perspectiva ambiental (Araújo; Cardoso, 2012, p. 24).

Mais uma vez o pensamento complexo acrescentaria a mobilidade necessária para romper com essa dialogicidade em que a violência acentua a predisposição a atos violentos, a ausência da pertença agrava a falta dela; além de estar vulnerável, exacerba o estado de vulnerabilidade do sujeito. Assim,

A importância do conceito de pertencimento explica-se na frágil relação do ser humano com o seu entorno, a partir do agravamento da crise ambiental na contemporaneidade, um desenraizamento que, supostamente, leva à não responsabilidade (Lestinge, 2004, p. 39-40).

Nesse sentido, a circularidade envolvida nesses processos pode interferir na construção identitária docente, assim como pode contribuir para deturpar suas percepções, podendo incorrer na desconexão com a realidade da comunidade escolar. Disso decorre a falta de mobilização e de articulação política e social na busca de enfrentamentos aos conflitos existentes.

“A tomada de consciência de nossas raízes terrestres e de nosso destino planetário é uma condição necessária para realizar a humanidade e civilizar a Terra” (Morin, 2000, p. 105). Quando os educadores compreenderem a relevância do confronto a essa questão, poderão embeber suas práticas dos princípios da complexidade e assim suscitar processos de ensino e aprendizagem que fomentem a emancipação e a autonomia discentes.

Para além disso, práticas docentes complexas estariam ancoradas em proposições metodológicas exequíveis e capazes de formar cidadãos socioambientais abalizados a romperem essa retroalimentação (Morin, 2000). Isso porque os educandos seriam dotados de aptidões suficientes para lidar com o maior número de incertezas inerentes às adversidades que porventura enfrentarem.

Esse complexo cenário pode se agravar em unidades escolares que estão situadas no entorno de Unidades de Conservação (UC), pois é uma área de intensos conflitos provenientes das restrições legais impostas à área protegida (Diegues, 1999). Decorrendo dessa situação conflituosa, e da ocupação desordenada, há o incremento da circularidade que impele a resolução dos problemas relacionados à vulnerabilidade socioeconômica, à violência e ao pertencimento, anteriormente mencionados.

Essa dialogicidade não pode ser rompida dentro das atuais formas de conceber o ambiente, pois suas tessituras são limitantes e reducionistas, impedindo que enxerguemos fora da caixa. Portanto, há uma necessidade de se resolver essa problemática a partir da construção de um novo paradigma ambiental.

Para tal efeito, é preciso que seja feita a construção de um novo saber que proporcione a associação entre o conhecimento científico e aquele originado e mantido pela população para que um não se sobreponha ao outro (Leff, 2006). Posto isso, não há como existir mobilização e engajamento discente sem a pertinência do conhecimento.

“Este saber que abraça deve ressuscitar uma cultura que não é pura e simplesmente a cópia da antiga cultura, mas sim a integração com a conexão com a cultura das Humanidades e a cultura das Ciências” (Morin, 2000, p. 36). Essa concepção envolveria a comunidade no processo de conservação, estimulando o sentimento de pertencimento.

Nesse intento, acompanhando essas reformulações, a ideia de preservação da natureza precisa ser renovada em detrimento da concepção de que o ser humano é parte da natureza. Essa inteligibilidade se faz necessária para a manutenção de uma relação harmoniosa.

Sendo assim, o novo conservacionismo, podendo ser chamado de etnoconservação, precisa aliar os conhecimentos local e científico e promover um maior envolvimento das populações.

[...] Um envolvimento crítico permanente e uma consciência *activa* sobre as relações de poder entrelaçadas nos sistemas de conhecimento permitem desafiar a ortodoxia dominante na academia, contribuindo para uma outra leitura - conceptual, metodológica e epistémica (Santos; Meneses, 2009, p. 15).

Nesse sentido, não academicamente somente, mas em todas as searas, seria possível contestar a lógica hegemônica do conservadorismo brasileiro, instituinte de um discurso preservacionista que desconsidera o fato de as áreas protegidas em nosso país não acontecerem em vazios demográficos (Diegues, 1999). Esse trilhar requer a intensificação da percepção de cada um dos sujeitos da comunidade de que eles são membros constituintes e dela integrantes.

Se a instituição escolar ao menos assumir sua função social de estimular a pertença da comunidade escolar, não somente alcançará melhores resultados no rendimento acadêmico, mas também conectará espaço-temporalmente seus membros, os quais, ao se sentirem pertencentes, mobilizar-se-ão em busca de confrontamentos às principais problemáticas que afligem a região.

Entretanto, os educadores não são os únicos sujeitos responsáveis por essas mudanças. Estas precisam vir acompanhadas de políticas públicas educacionais e ambientais concernentes a esses propósitos e do alinhamento dos demais sujeitos “desatadores de nós”. Em vista disso, a Educação Ambiental crítica poderia ser adotada como projeto educacional pela gestão das UC, pois ela teria como tarefa tornar os cidadãos cientes dos problemas socioambientais.

Contudo, essa adoção é travancada pelo preservacionismo subjacente às áreas protegidas. Nosso atual modelo de ambientalismo, que foi importado dos países industrializados, não reflete as aspirações e os conceitos da relação ser humano/natureza dos países do Sul (Diegues, 2000). Com isso, a instauração dessas UC acaba provocando cada vez mais conflitos com as populações de seu entorno, pois muitas delas impõem restrições legais para a conservação da natureza.

Como meio de enfrentar esses conflitos, a EA crítica poderia suscitar o desenvolvimento de práticas sustentáveis e outras visões de mundo. Além disso, poderia ser utilizada para aumentar a participação da comunidade escolar para que possam vivenciar um processo de empoderamento e de pertencimento e assim participar mais decisivamente de seus destinos (Jacobi; Tristão; Franco, 2009).

Essa nova forma de ver a educação precisa aproximar prática pedagógica, processo de construção do conhecimento e formação de personalidades à acepção de ambiente como espaço geográfico, acervo natural do ecossistema e acervo construído ao longo da história humana através das relações culturais, sociais, políticas e ecológicas (Layrargues, 2018).

A perspectiva de inserir as questões socioambientais no processo educativo requer uma prática, nos espaços formais e não formais, que promova o desenvolvimento de atitudes e permita aos cidadãos agirem ativamente na sociedade, possibilitando o desenvolvimento constante de atitudes necessárias ao bom desempenho, tendo em vista a função social, alinhada e adaptada às necessidades atuais da sociedade.

É nessa perspectiva que o estudo propõe uma Educação Ambiental crítica enquanto projeto educacional no qual as práticas docentes complexas possam viabilizar abordagens multidimensionais acerca das questões socioambientais na Educação Básica. E, nesse enfoque, que possam suscitar inflexões acerca da problemática socioambiental vivenciada na

comunidade escolar, que pode ser transformada em ações e atitudes de confronto por meio da tomada de consciência.

Essa ciência pode conduzir os educandos a inteligirem a era planetária à qual estão submetidos, bem como as ameaças que dela decorrem. Quanto aos riscos, as práticas docentes complexas podem fomentar um melhor preparo discente para as aventuras desconhecidas, pois o que se ensina comumente são as certezas.

“O inesperado irrompe cada vez mais quando perdemos o sentido do futuro” (Morin, 2000, p. 96). E assim aconteceu. Com a crise socioambiental planetária atingindo níveis alarmantes de depredação física e simbólica, aconteceu uma pandemia. O período pandêmico, instituído pela Covid-19, causada pelo novo Sars-CoV-2, exacerbou os problemas e conflitos socioambientais já existentes (Modesto; Santos, 2020).

No entanto, essa conjuntura conflitiva pode não ser percebida por aqueles que a vivenciam. No Plano de Manejo da APA Morro do Urubu, 70% dos entrevistados pela empresa responsável pela elaboração relataram a ausência de ações de Educação Ambiental, apontando a falta de participação das escolas de Aracaju como uma das ameaças à unidade (SEDURBS, 2021).

A participação ativa na elaboração do Plano de Manejo e sua execução podem contribuir para a minimização dos conflitos existentes e a desinvisibilização da comunidade (Nascimento, 2014). Nesse sentido, é importante que os moradores sejam efetivamente ouvidos e que seus conhecimentos e saberes sejam levados em consideração.

O PM é um dos principais instrumentos de gestão da UC, pois constitui o seu documento oficial de planejamento, definindo quais usos serão desenvolvidos na UC, bem como onde e de que forma os usos poderão ocorrer. Também descreve a relevância da UC ao apresentar o diagnóstico socioambiental, sua missão e visão de futuro, seu zoneamento, avalia as necessidades de planejamento e dados para a UC e apresenta as normas gerais e atos legais e administrativos previamente existentes (SEDURBS, 2021, p. 21).

No que tange ao processo de elaboração do PM da APA Morro do Urubu, a coordenadora fez bastante alusão à ajuda significativa de Manucinho, integrante do conselho consultivo, e de Dona Josefina. Ambos são moradores da região e contribuíram para resgatar a história da unidade. Devido à pandemia, que ofereceu condições de extrema dificuldade para a escuta da comunidade, o PM levou por volta de dois anos para ficar pronto.

Primeiro produto que veio do Urubu tinha 600 e tantas páginas. Tirisca, não quero, tirisca, não quero, tirisca, eu não quero... Isso aqui, você tem que falar mais sobre isso aqui... Aí devolvía... Aí me mandava de novo... Olhe, ainda não está do jeito que

eu quero... Aí devolvia de novo... Eu sei que foram devolvidas, assim, umas quatro vezes até chegar na versão. Essa é a versão que eu quero que vá pro site (E6, 2022).

Ao longo da conversa, ficou evidenciada a preocupação da gestora em não produzir um documento que fosse mecânico, duro e que não respondesse às demandas da comunidade. Havendo a paridade da gestão pública e da gestão privada no conselho, composto por todos os segmentos da sociedade, houve a aprovação por unanimidade do PM.

Não obstante significar um importante passo, a existência de um documento normativo construído democraticamente não garante uma gestão democrática da UC. Isso porque sua aplicação e materialização dependem das condições socioculturais e políticas locais e de decisões políticas de pessoas que nem sempre são técnicas e entendem a importância do que vai ser decidido.

A coordenadora da unidade demonstrou uma preocupação em “desatar os nós” referentes aos conflitos socioambientais, principalmente em uma Unidade de Uso Sustentável. Entretanto, devido à pandemia, à falta de autonomia e à dependência política para enfrentar situações conflituosas, a APA tem muitos nós a serem desatados, minimizando a possibilidade de contribuir com as escolas. Mesmo com o plano pronto como ela desejava, evitando mecanicismos e tecnicismos, os conselheiros da APA Morro do Urubu e o presidente da Associação de Moradores ainda alegavam uma falta de diálogo.

Com a UC inoperante durante a pandemia, os impactos ambientais aumentaram exacerbadamente, principalmente aqueles provenientes de enchentes no entorno. Assim, os moradores da região acusam a APA de não estar cumprindo com a responsabilidade de proteger e denunciar os danos socioambientais causados por empreendimentos que não possuem licenciamento ambiental (SEDURBS, 2021), constituindo mais um nó atado.

Atualmente, a unidade não desenvolve nenhuma atividade relacionada à EA. Anteriormente, quando ainda existia a Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos (SERHMA), foram desenvolvidos o Projeto “Quinta no Parque”, visitas técnicas das faculdades e universidades, parcerias com os Escoteiros do Estado, atendimento aos alunos de graduação e pós-graduação de faculdades e universidades (SEDURBS, 2021).

O período pandêmico atrasou a elaboração do Plano de Manejo e a reabertura da unidade, e então as ações de EA seguem paradas. Tão logo ocorra a reabertura da unidade, intenciona-se o desenvolvimento de quatro programas, a saber: Programa de Conservação e Recuperação; Programa de Ecoturismo; Programa de Educação Ambiental e Programa de

Monitoramento e Fiscalização. Para o desenvolvimento deles, sinaliza também alguns órgãos com possibilidades de parceria (SEDURBS, 2021).

Desta feita, é possível inferir que a gestão da APA entende a importância do estabelecimento de parcerias para a gestão colaborativa. Nesse sentido, talvez alcancem um saber mais abrangente e complexo, que seja levado em consideração pela gestão local da unidade de conservação. Para isso, deve-se entender que a questão ambiental é intrinsecamente conflitiva, pois o uso dos recursos está sujeito a conflitos entre distintos projetos, sentidos e fins (Nascimento, 2014).

Para tentar promover uma solução mais abrangente da problemática ambiental, a gestora da unidade apontou o Programa de EA como um dos caminhos. Por meio dessa abordagem, seriam estabelecidas atividades transversais de educação e interpretação ambiental para sensibilização e conscientização da população local sobre a APA Morro do Urubu e seus atributos naturais (SEDURBS, 2021). Embora sejam proposituras necessárias, a APA acaba desperdiçando o potencial mobilizador de seu programa de EA ao não se ater à criticidade necessária a ele, pois

[...] é necessária e possível uma EA de bases críticas, capaz de promover a compreensão e a ação sobre os problemas socioambientais, tanto em sua contradição histórica imposta pelo modo de produção capitalista, de apropriação privada de um bem comum (o meio ambiente), quanto em suas múltiplas dimensões, considerado o meio ambiente como conjunto de inter-relações mediadas por relações desiguais e de dominação entre o mundo natural e o social. Tal desvelamento da realidade socialmente organizada de forma desigual e excludente nas diferentes relações (sociedade x natureza; de gênero; étnicas; norte x sul; etc.) desperta uma indignação histórica mobilizadora que instrumentaliza para ações transformadoras da realidade (Nepomuceno, 2017, p. 75).

Não que seria uma tarefa fácil, mas se tornaria exequível a mobilização societária em transgressão à lógica individualista e capitalista, almejando consensualmente uma democracia participativa. Desconsiderando essa asserção, especificamente na seara educacional, com relação à SEDUC, o PM assinala a “Implementação de calendário de visita permanente inserindo as escolas do Estado de Sergipe no contexto de atividades pedagógicas no interior da UC, promovendo a divulgação e sensibilização com vistas à conservação do patrimônio natural” (SEDURBS, 2021, p. 148).

Além do cronograma de visitas guiadas, o plano sinaliza algumas unidades escolares que poderiam ser pilotos do Programa de Educação Ambiental da APA em parceria com a SEDUC:

Fotos 1 – Instituições de ensino com potencial para Educação Ambiental registradas nas visitas de campo na APA Morro do Urubu, segundo seu Plano de Manejo



Fonte: STCP Engenharia de Projetos Ltda. (2020).

Essas foram as instituições de ensino que apresentaram potencial para o desenvolvimento da Educação Ambiental registradas nas visitas de campo na APA Morro do Urubu pela equipe de engenharia responsável pela elaboração do documento. Coincidentemente, uma delas outrora havia sido escolhida para ser *lócus* de estudo da presente pesquisa: o Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo (CEPMGAM).

Entretanto, não adianta apenas sinalizar comunidades escolares de forma homogênea e invisibilizada, pois os trabalhos pedagógicos tendem a não gerar raízes profícuas (Candau, 2014). Na tentativa de enfrentar a invisibilização comumente vivida por essas comunidades no

processo de conservação ambiental, faz-se mister o desenvolvimento de um processo educacional que emancipe e autonomize os educandos.

A ausência dessa percepção em uma zona de proteção ambiental pode resultar, direta ou indiretamente, em dificuldades para a gestão da UC e, por conseguinte, num subaproveitamento do potencial educativo que as áreas protegidas possuem. Para esses atributos serem potencializados, a gestão da APA precisa refletir acerca do projeto educacional que almeja fomentar.

Um programa educativo transformador e emancipatório pautado em Educação Ambiental (EA) crítica pode oportunizar a tomada de consciência para a indispensabilidade de mobilização para o enfrentamento às problemáticas socioambientais (Layrargues; Lima, 2014).

Nessa perspectiva, a EA não seria apenas conteudista ou para ser trabalhada transversalmente ou somente para transmitir noções sobre a natureza e suas peculiaridades, mas sim para estimular a dialogicidade, a criticidade, a ética, a cidadania planetária e a política através de atos conscientes e transformadores sobre os problemas socioambientais (Sorrentino, 2005).

Destarte, o estudo concebe o processo de ensino e aprendizagem para além “do ensinar” e “do aprender” (Carvalho, 2012). Partindo dessa premissa, para compreender como se deram as práticas docentes no CEPMGAM entre 2019 e 2022, conheceremos os cenários curricularizantes, os atores das relações pedagógicas, bem como os documentos normativos que subsidiam suas ações pedagógicas.

3.3 O COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA MARIA DAS GRAÇAS AZEVEDO MELO (CEPMGAM)

3.3.1 Dados da escola

A unidade escolar é jurisdicionada à Diretoria Educacional de Aracaju (DEA) e está localizada no bairro Coqueiral, Aracaju, Sergipe. Atualmente, a escola tem 1.122 educandos matriculados, possui 8 salas de aula, 24 turmas e funciona nos três turnos (SEDUC, 2023). Entretanto, listaremos a seguir apenas as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), as etapas referentes ao Ensino Fundamental do Ensino de Jovens e Adultos (1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas) e a fase 3 da Correção de Fluxo (8º e 9º anos), pois apenas os educadores que lecionam nessas turmas serão alvo da pesquisa.

Tabela 1 – Turmas de Ensino Fundamental da escola

Série	Quantidade de alunos	Quantidade de docentes
EJA / Ens. Fund. II-Serial	210	08
ER / Anos Iniciais	264	05
ER / Anos Finais	311	10
ER / Correção de Fluxo / Fase 3	28	10

Fonte: SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SEDUC, 2023).

Considerada uma escola de grande porte por ter mais de mil alunos matriculados, a quantidade de servidores de apoio foi aumentada em 2022:

Tabela 2 – Servidores da unidade escolar

SEGMENTO	QUANTITATIVO
Equipe diretiva	5
Educadores efetivos	33
Educadores contratados	7
Equipe de apoio pedagógico	6
Estagiário	1
Merendeiros	6
Executor de serviços básicos	12
Vigilantes	3

Fonte: SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SEDUC, 2023).

É uma escola dotada de importantes espaços educacionais, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 8 – Estrutura da escola

Item	Disponível	Detalhes
Internet	Sim	2048 Kbps
Laboratório	Sim	

Quadra Poliesportiva	Sim	
Biblioteca	Sim	
Sala de Reforço	Não	
Sala de Recursos	Não	
Oficina	Não	
Laboratório Científico	Sim	
Área do Terreno		9.460 m ²
Área Construída		259.950 m ²

Fonte: SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SEDUC, 2023).

A equipe gestora afirmou que os educadores costumam usar os diversos espaços da escola em suas práticas pedagógicas.

3.3.2 Modalidades do Ensino Fundamental

O principal motivo da escolha da CEPMGAM foi a unidade escolar possuir a maior variação de modalidades de Ensino Fundamental: Ensino Regular, com as séries iniciais e finais, a Correção de Fluxo, além da Educação de Jovens e Adultos. Na subseção I do art. 101 do Regimento Interno do CEPMGAM, o Ensino Fundamental se propõe a

I - desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - promover a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - adquirir conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV - fortalecer os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; V - despertar e desenvolver a expressão criadora da criança e do adolescente, traduzidas na formação de hábitos sadios e habilidades próprias à sua idade; VI - desenvolver o processo educativo, fundamentado no princípio de participação da família e da comunidade; VII - proporcionar a formação do educando variando em conteúdos e métodos, segundo as fases e seu desenvolvimento; VIII - desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (Regimento Interno CEPMGAM, 2020, p. 45).

Para garantir o acesso à educação para todos, principalmente para aqueles em situação de vulnerabilidade, além do Ensino Regular, existem algumas modalidades de Ensino Fundamental: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa de Correção de Fluxo. A EJA oportuniza maior igualdade social, auxiliando na eliminação das discriminações por causa

da distorção etária, possibilitando o exercício do pensamento, a apropriação de conhecimentos mais avançados, a autovalorização do sujeito e a criação de um espaço democrático (Brasil, 2000).

O título V, capítulo II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), traz a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental. De acordo com o art. 37, a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade regular.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes para a construção de sua identidade própria. Dessa maneira, será pautada pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. Além disso, apresentará funções de reparação, equalização e qualificação:

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; **Equalizadora**, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação; **Qualificadora**, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (Brasil, 2000, p. 23, grifos nossos).

Partindo desses princípios, a EJA oportuniza o desenvolvimento do potencial do educando, tornando-se a abertura para um universo de alternativas, possibilitando a mudança tanto da realidade do sujeito quanto da sociedade como um todo. Ao observar as matrículas do CEPMGAM do período de 2019 a 2022 (436, 516, 328, 266, 400, respectivamente), foi possível verificar que o período pandêmico influenciou diretamente na frequência desse público, acarretando uma diminuição de matriculados, que voltou a subir apenas em 2022.

Além disso, 2019 foi o ano em que várias ações foram criadas na tentativa de resolver um dos graves problemas da educação, que é a distorção idade/série. O Governo de Sergipe, por intermédio da SEDUC, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), lançou em 23 de agosto de 2019 o Programa Estadual de Correção de Fluxo Sergipe na Idade Certa (ProSIC) (Sergipe, 2019b).

O ProSIC objetiva possibilitar intervenções pedagógicas para o avanço das aprendizagens dos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Sergipe que se encontram em situação de distorção idade-série. Com o Programa, o governo pretendia acompanhar continuamente o fluxo escolar a fim de corrigir as distorções e superar as práticas de exclusão (Sergipe, 2019b).

O Programa está contemplado nas ações do Plano de Governo do quadriênio 2019-2022, fundamentado na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei no 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei no 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação e na Lei no 8.025/2015 - Plano Estadual de Educação, especificamente para atender às metas 2 e 7, que preveem o acompanhamento permanente do fluxo escolar a fim de corrigir as distorções e superar as práticas de exclusão social na escola. O ProSIC teve sua Proposta Pedagógica aprovada pela resolução No 161/CEE, de 03/10/2019 (Sergipe, 2019b, p. 7).

O Programa propõe atividades em cadernos quinzenais que possibilitam intervenções pedagógicas diferenciadas. O educador E3, que ministrava aulas nas turmas de correção de fluxo da 4ª fase (referente ao 8º e 9º anos), relatou em entrevista:

As atividades do ProSIC são uma produção genuinamente sergipana e ratificam a proposta de um currículo integrado, pois contempla uma compreensão global de temas, mediante a interdisciplinaridade na construção dessas atividades. Para além disso, ressalta a unidade que deve existir entre os diferentes componentes curriculares, a qual garanta uma aprendizagem mais significativa. Eles sempre realizam formações com os professores e educadores (E3, 2022).

O educador acrescentou ainda ter participado de algumas das formações docentes ofertadas pela equipe responsável pelo ProSIC, que serão melhor discutidas na última seção, que é destinada ao debate dessas temáticas. A Proposta Pedagógica divide a modalidade de ensino em fases, sendo a primeira referente ao 3º ano, a segunda ao 4º e 5º anos, a terceira ao 6º e 7º anos, e a quarta fase referente ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Outro grande diferencial é que, em sua grade curricular, na parte diversificada, possui Oficina de Letramento, Oficina de Numeramento e Oficina Projeto de Vida (Santos, 2021).

Além das turmas de Ensino Regular mencionadas, o CEPMGAM possui turmas de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF). Essa modalidade é dividida

em duas partes: parte I, que corresponde às séries iniciais, as quais englobam as turmas do 1º ao 5º ano; e a parte II, que se refere às séries finais, envolvendo as turmas do 6º ao 9º ano. Buscando correspondência entre as séries do Ensino Regular, são integrantes da pesquisa os educadores das turmas de EJAEF II.

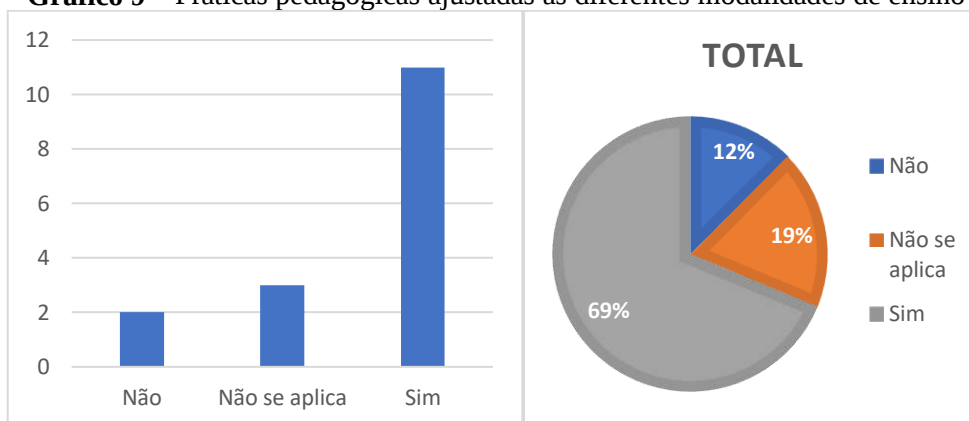
Em 2021, a SEDUC apresentou um Novo Projeto Pedagógico para a Nova EJA:

A proposta da Nova EJA foi construída coletivamente, amplamente discutida e apresentada às esferas da Educação, atende às necessidades pedagógicas dos estudantes na oferta do Ensino Fundamental (EJAEF) e do Ensino Médio (EJAEM), pautada em uma Educação Integrada e Contextualizada, fundamentada no Currículo de Sergipe, alinhada às competências da BNCC e no planejamento com foco na interdisciplinaridade, no qual os objetos de conhecimento e as habilidades consideram as experiências vivenciadas pelos estudantes e os saberes já adquiridos (SEED, 2021, s/p).

O intuito de tal medida é auxiliar na construção identitária escolar, uma vez que direcionará os alunos em distorção idade/série para o período noturno para que a escola possa desenvolver ações em cima desse perfil discente. O novo EJAEF traz consigo um Projeto de Educação Humanizadora, pois privilegia o saber-fazer em conjunto e traz novas Organizações Curriculares também para o Sistema Prisional e Socioeducativo.

A nova organização curricular estruturada reduz o término da etapa ao mesmo tempo que readequa “os objetos do conhecimento da EJAEF I e II e da EJAEM por meio de quatro Eixos Temáticos, acoplados a quatro Temas Afins, correlacionados aos princípios do Currículo de Sergipe e às competências da BNCC” (SEDUC, 2021, s/p). Acrescentam-se estudos orientados extraclasse para auxiliar na aprendizagem, além dos Estudos de Intensificação da Aprendizagem (EIA) ao sistema de avaliação.

Sendo assim, averigui se as práticas docentes eram ajustadas conforme o nível de ensino em que atuavam, como é relatado no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Práticas pedagógicas ajustadas às diferentes modalidades de ensino

Fonte: Elaboração própria (2022).

Dos 16 respondentes, 69% afirmaram que ajustam suas práticas às diferentes modalidades de ensino, 12% não adequam, e 19% alegaram não ter aplicação. Embora teoricamente os programas como EJAEF e Correção de Fluxo sirvam para “corrigir” a faixa etária dos educandos que estão em distorção idade/série, nada possuem de humanizador.

“O Currículo de Sergipe não traz nenhuma diferenciação no tocante a esses atrasos e ao propor o ensino de habilidades e competências de forma bagunçada só agrava as deficiências de aprendizagem” (E1, 2022). A Taxonomia de Bloom¹⁶ é a forma estruturante do dispositivo curricular e traz os objetos do conhecimento organizados de acordo com a classificação hierárquica, como que é esperado que se aprenda naquela idade/série, principalmente em relação ao domínio cognitivo.

Essa estruturação desconsidera os desafios e as dificuldades de aprendizagem nas modalidades do Ensino Fundamental. Quando questionado sobre promover adequação de suas práticas pedagógicas nas diferentes modalidades de ensino em que leciona, nosso entrevistado E3 ainda complementa:

Não tem como ser a mesma aula, pois o ritmo é outro. Os alunos da noite trabalham, já chegam desgastados. Não conseguimos trabalhar os mesmos conteúdos e da mesma forma nem que quiséssemos, pois o vocabulário é outro, a dinâmica é outra. Não dá pra enchê-los de conteúdos, sabe? Agora, em relação aos materiais, acabam sendo os mesmos, pois ainda não chegaram os livros do novo EJA e os cadernos do ProSIC não tem como imprimir para todo mundo (E3, 2022).

Os cadernos do ProsiC são materiais bem elaborados, mas, infelizmente, sabe-se que a rede estadual não dispõe de estrutura e de recursos para formar todos os educadores

¹⁶ É uma concepção cunhada por Bloom *et al.* (1956), em que os educadores, para estimular o raciocínio e abstrações discentes de alto nível, deveriam classificar hierarquicamente os objetivos de aprendizagem de acordo com o domínio específico de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.

devidamente para que os cadernos e o Programa possam ser aplicados com efetividade nas turmas de correção de fluxo. Assim,

Os livros utilizados para o EJAEEF estão desatualizados e não são suficientes para a quantidade de alunos nas turmas, então eles acabam nunca sendo utilizados. No final, os educadores acabam trabalhando nessas turmas usando os mesmos materiais e metodologias que usam nas turmas regulares, sem distinção (E3, 2022).

Apesar de não serem as mesmas aulas nos diferentes níveis de ensino por conta principalmente das limitações estruturais, não houve indícios de adaptações pedagógicas em prol da melhora do aprendizado discente nas diferentes modalidades. Durante o trabalho de campo, também não foi registrada nenhuma ação específica para aqueles alunos em distorção idade/série.

Dessa maneira, por mais que os educadores entendam as necessidades de haver distinções e/ou adequações teórico-metodológicas em suas aulas nessas turmas, devido às deficiências estruturais, as aulas acabam sendo praticamente as mesmas em todas as turmas, independentemente do nível de ensino.

Dispondo de tantas modalidades de ensino, buscamos compreender como estava se construindo a identidade pedagógica da unidade escolar e se as práticas docentes estariam alinhadas a ela. Assim, seguiremos com a discussão a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEPMGAM.

3.3.3 Projeto Político Pedagógico do CEPMGAM

O conceito etimológico de projeto vem do latim *projectu*, que quer dizer “aquilo que se lança adiante”. Isso quer dizer que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é aquilo que traz os meios para a escola atingir objetivos previamente traçados.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

Dessa maneira, o PPP almeja ir além de amontoados de planos de ensino e de atividades diversas.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 2014, p. 1).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico é imprescindível para a realização de atividades escolares de forma dinâmica, participativa e democrática. É no PPP que são definidos o currículo, as formas de avaliação, o contexto escolar, projetos a serem desenvolvidos, entre outros temas. Deve ser construído coletivamente envolvendo a gestão, educadores, educandos, funcionários e a comunidade local. Através dele é possível garantir à escola autonomia para suas deliberações, observando as normas e legislações vigentes.

O PPP influencia na sistematização do trabalho pedagógico da escola de uma maneira geral e, portanto, representa o resultado do empenho da comunidade escolar em trazer a escola que se almeja (Veiga, 2014). Assim, apresentando uma intencionalidade educativa implícita, o PPP pode contribuir para a melhora na qualidade do ensino.

A necessidade de elaboração de um Projeto Político Pedagógico pelas escolas iniciou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº 9.394/96). Em seu artigo 12, antecipa que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. De acordo com a LDB, em relação ao PPP, toda unidade escolar deve

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII – notificar ao conselho tutelar do município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (Brasil, 1996, s/p).

O que é trazido pela legislação é a garantia do usufruto da liberdade que autoriza a unidade escolar a estabelecer as ações fundamentais para a construção do cidadão desejável. Portanto, para além de seguir o que está posto pela legislação, o PPP deve considerar todos os elementos constituintes da comunidade escolar para um projeto educacional emancipador.

Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estarem sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem... Uma escola que vá virando o espaço em que a criança popular ou não tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer [...] A criação, contudo de uma escola assim, impõe a reformulação do seu currículo, tomando este conceito na sua compreensão mais ampla. Sem essa reformulação do seu currículo não podemos ter a escola pública que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa (Freire, 2006, p. 42-43).

Para tanto, a elaboração do projeto necessita da participação de toda a comunidade escolar. A construção coletiva do projeto requer um movimento dialógico que favoreça as inter-relações sociais.

Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que do que a democratização, do que o diálogo aberto, corajoso. Creio que as reuniões que já tive com as diretoras na rede revelam a decisão política real com que venho aos encontros. Estou certo, igualmente, de que esta decisão política irá tomando-se cada vez mais clara, nas visitas semanais à escola, em que conversarei com todos e todas sobre a vida pedagógica da escola (Freire, 2006, p. 44).

As ações da escola deverão estar alicerçadas no PPP, que precisa ultrapassar a simples elaboração de planos. Além de ter ação pedagógica, o PPP age politicamente por contribuir para a formação de cidadãos que atendam às demandas societárias de rápidas transformações.

O PPP do CEPMGAM propôs buscar uma direção para a realidade da comunidade do Coqueiral. Foi elaborado para ser colocado em prática. Considerando o Currículo de Sergipe um importante componente de integração da organização escolar, o PPP da escola traz abordagens que contemplam as habilidades e competências trazidas pela BNCC (PPP do CEPMGAM).

Nesse sentido, o PPP traz noções curriculares para a estruturação do conhecimento escolar, para o repasse dos conhecimentos historicamente realizados e os modos de apropriação do conhecimento escolar. Sem perder de vista as melhores maneiras para a organização escolar, o PPP relata os principais pontos desafiadores a serem superados, enfocando a melhora do processo de ensino e aprendizagem (PPP do CEPMGAM).

Sendo assim, a escola, que havia sido transformada em Centro de Excelência em 2017, trazendo a modalidade do Ensino Integral¹⁷, optou em 2019 por voltar com a modalidade regular de ensino por entender que o processo estava excluindo boa parte dos educandos da comunidade escolar. Tal constatação se deu pela drástica redução nas matrículas, pois boa parte

¹⁷ Criada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, concebe que a educação deve atestar a constituição multidimensional (intelectual, física, emocional, social e cultural) dos sujeitos.

dos alunos trabalhava e não conseguiu se adequar à nova modalidade de ensino que ocorre nos períodos matutino e vespertino.

Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que do que a democratização, do que o diálogo aberto, corajoso. Creio que as reuniões que já tive com as diretoras na rede revelam a decisão política real com que venho aos encontros. Estou certo, igualmente, de que esta decisão política irá tomando-se cada vez mais clara, nas visitas semanais à escola, em que conversarei com todos e todas sobre a vida pedagógica da escola (Freire, 2006, p. 44).

Sensibilizados e atentos às reais necessidades da comunidade escolar, a principal mudança trazida pelo PPP foi a volta do ensino regular e a expansão das turmas da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a escola se abriu para o Programa de Correção de fluxo a fim de melhorar os índices de distorção idade/série (PPP do CEPMGAM).

O PPP também evidencia seus bons resultados nas avaliações estaduais. Os destaques nos resultados de exames de avaliação, tais como Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (SAESE) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de algumas instituições, são agora motivos para que elas possam ser “contempladas” e possam se tornar Centros de Referência. Entretanto, muitas vezes isso acontece de cima pra baixo, e mais para “bater a meta” do plano quadrienal, da cota prevista para aquela determinada Diretoria Regional (DR) (E6, 2022).

Atualmente, a excelência transfigurou-se em algo para o melhoramento das condições discentes de resolução das perguntas descontextualizadas de exames, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), ou como algo que exacerbe as pontuações nas seleções universitárias, ou na formação técnica e precária para o ingresso no mercado de trabalho (Sancho-Gil; Hernández, 2011).

Como consequência dessa política empresarial que se atém apenas aos números, muitos problemas são criados. Como o funcionamento das aulas acontecia durante nove horários, houve uma superlotação nas turmas, pois os alunos que frequentavam a escola pela manhã são os mesmos que frequentavam pela tarde (E2, 2022). Muitas vezes, a transformação de escola de tempo integral acontece desacompanhada das mudanças de infraestruturas necessárias, tais como: ampliação de salas de aula, construção de refeitórios, de vestiários, de armários, laboratórios etc.

Considerando as situações problemáticas que decorreram da mudança para o Ensino Integral, ponderamos que a gestão e o conselho escolar estavam atentos às necessidades da comunidade escolar e priorizaram as suas demandas. Apesar de ter passado apenas dois anos

funcionando na modalidade Educação Integral, preservou seu nome Centro de Excelência por mais quase dois anos, mesmo só havendo funcionamento de Ensino Regular na instituição. Durante a pesquisa, não foi possível inferir os reais motivos. Quando indagados a respeito, tanto o ex-gestor quanto a atual gestora informaram que a permanência do nome estava relacionada aos trâmites burocráticos da mudança de razão social da escola.

Essa mudança, embora necessária, pode ter mexido com a composição da identidade pedagógica escolar, pois durante dois anos muitos educandos e educadores, por não se encaixarem no modelo integral, foram impelidos a buscarem outra escola. Para além disso, pensamos que a denominação “de Excelência” atribui um *status* à escola que carrega obrigações e metas a serem cumpridas.

Porém, essa proeminência deveria ser atribuída a todas as instituições escolares, sejam elas de Ensino Regular ou Integral, ou estariam contrariando a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Afinal, só uma escola de excelência pode garantir a consecução do conteúdo dos três parágrafos que compõem esse artigo:

1. toda pessoa tem direito à instrução; 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (Organização das Nações Unidas, 1948, p. 4).

Entretanto, esse padrão de excelência escolar tem passado a ser outro e desconectado desses princípios basilares. Quando questionado sobre a mudança, o E2 afirmou: “Os centros ‘excelentes’ são aqueles criados, muitas vezes, para atender uma demanda vinda de cima para baixo, desconsiderando as necessidades das comunidades escolares que seriam as ‘beneficiadas’” (E2, 2022)

E os educadores, será que priorizam as demandas das comunidades em que lecionam? Esses são questionamentos que requerem o perfazimento de um longo caminho para que possamos compreender como as prioridades estão articuladas. Nesse caminhar que inspira constantes reflexões, são requeridos processos constantes de autorreflexão, subversão e resistência rumo às mudanças essenciais para a desinvisibilização das minorias e para dar voz àqueles tradicionalmente silenciados.

Caminharemos, a seguir, pelo universo da pesquisa, descrevendo-o, analisando e refletindo sobre seus principais elementos constitutivos a fim de compreender o processo de implementação do Currículo de Sergipe no CE Professora Maria das Graças Azevedo Melo.

4 COMPREENDENDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE SERGIPE NO COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA MARIA DAS GRAÇAS AZEVEDO MELO

O macroconceito Currículo de Sergipe engloba os seguintes conceitos: Pedagogia das Competências (Perrenoud, 1999); Educação Integral (Delors, 2003); Taxonomia de Bloom (Bloom *et al.*, 1956); Conhecimento Disciplinar (Santos, 1996); Teorias Curriculares (Silva, 2010) e Educação Neoliberal (Saviani, 2014). Essas perspectivas conceituais serão melhor descritas no transcorrer das discussões.

Concebemos contra-hegemonicamente currículo como “[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/ dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação” (Macedo, 2008, p.24).

Assim, o currículo configura um importante componente para as práticas docentes, pois compõe um processo socialmente construído por meio de distintas interações sociais oriundas dos diversos atores envolvidos, conflitantes ou não. O dispositivo apresentaria, nesse contexto, uma concepção socioconstrucionista, uma vez que resulta da prática coletiva institucional e social (Macedo, 2012).

Logo, para a presente investigação, adotei a imprescindibilidade da perspectiva de currículo rizomático (Guattari; Deleuze, 2000) em busca de um conhecimento contra-hegemônico prudente, pautado no senso comum para um paradigma decente (Santos, 2007).

4.1 DA BASE NACIONAL AO CURRÍCULO DE SERGIPE

O Currículo de Sergipe é um dispositivo normativo¹⁸ desenhado *ipsis litteris* à luz da BNCC, que possui o propósito de impor as dez Competências Gerais e demais proposições por meio da pactuação entre as instituições de ensino públicas e privadas dos 75 municípios sergipanos.

Nesta seção, para compreendermos como se deu o processo de construção e implementação do Currículo de Sergipe, foi realizada uma pesquisa documental nos documentos oficiais e em vídeos produzidos pela equipe do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), além de cadernos produzidos

¹⁸ Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer nº 388/2018/CEE e da Resolução nº 04/2018/CEE e publicado em 28 de dezembro de 2018.

pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe (SINTESE), observados abaixo na Figura 9.

Figura 9 – Fontes utilizadas na pesquisa documental para a compreensão do processo de construção do Currículo de Sergipe



Fonte: conectaescoladigital.seduc.se.gov.br e SINTESE (2018, 2019).

A utilização de tais fontes foi motivada pela tentativa de reconstruir o processo de elaboração e implementação do CS mediante o confronto das perspectivas oficial e da classe trabalhadora. Dada a atualidade do dispositivo curricular sergipano, não foi possível encontrar análises e discussões em trabalhos e produções acadêmicas que reconstituam seu estágio embrionário. Isso evidencia ainda mais a relevância das fontes utilizadas.

“BNCC: perspectiva da classe trabalhadora. Necessidade de resistência” foram dois cadernos, lançados respectivamente em 2018 e 2019, objetivando apresentar o prisma da classe trabalhadora. Por meio dos materiais, buscou-se mostrar que, em uma educação pluralista, autônoma, emancipadora, diversa e que considera a dimensão territorial continental do nosso

país, a implementação de uma base comum se torna um processo antidemocrático e homogeneizador (SINTESE, 2018, 2019).

Nesse sentido, é salutar que uma educação que se queira democrática considere a abundância de vivências docentes e discentes em âmbito escolar, assumindo as contradições e complexidades inerentes aos processos societários que instaurem reformas educativas que mobilizem os educadores a liderarem intelectual e moralmente os educandos da nação (Giroux, 1997; Nóvoa, 1996; Sacristán, 1996).

Porém, indo nessa contramão, apesar de ter passado por três versões, a BNCC preservou os aspectos da educação neoliberal e neoconservadora, transmitindo-os ao dispositivo curricular sergipano (SINTESE, 2018). Nesse intento, ao analisar o Currículo de Sergipe, não podemos perder de vista a BNCC, pois é a política nacional homogeneizadora dos documentos em todos os estados. Assim,

Compreendemos a Base enquanto uma política educacional nacional, que interfere nas diretrizes curriculares e, portanto, tem na reforma curricular uma das suas múltiplas dimensões, e que trará interferência nos cotidianos escolares com sua implementação, além de se somar ao conjunto de reformas - da avaliação, da formação de professores, para aquisição de materiais didáticos, caminhando no sentido da consolidação/ampliação de farto e disputado mercado educacional (Piccinini; Andrade, 2018, p. 38).

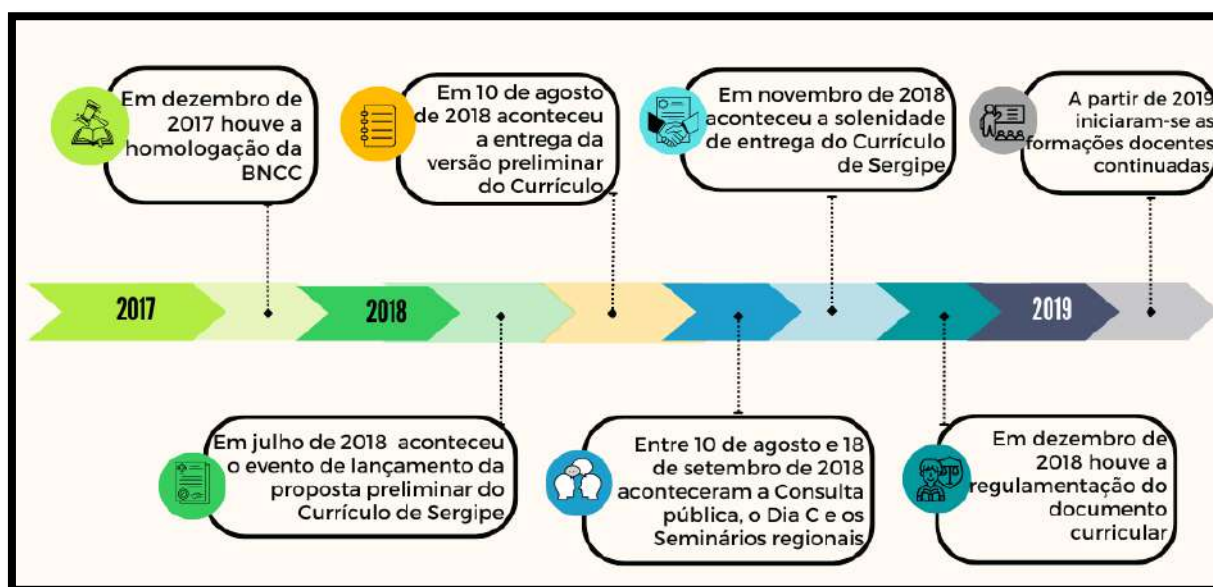
A Base e o CS comungam de princípios e valores que concebem a educação enquanto compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em suas “multidimensionalidades”. Entretanto, o documento curricular sergipano foi construído para alinhar os interesses das políticas neoliberais, homogeneizando essas diversas dimensões, atendo-se a formar um educando competente e apto para o mercado de trabalho.

Foi uma evidência disso a homologação do Currículo de Sergipe inteiramente à luz da BNCC. Antes mesmo da publicação da Base, Sergipe acompanhava as discussões e as reformulações dela (Sergipe, 2018). Por meio da equipe do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)¹⁹, em 2018 se iniciou o processo de elaboração do currículo oficial das etapas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tomando como ponto de partida cinco propostas curriculares das redes municipais de ensino e o Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe (Sergipe, 2018).

¹⁹ Por meio do Edital nº 11/2019, de 30 de abril de 2019, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) de Sergipe abriu inscrições para o Processo Seletivo Simplificado para atuar como redator formador de currículo da etapa do Ensino Médio e gestão com o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Puderam se inscrever ocupantes do cargo em Provimento Efetivo de Professor da Educação Básica da Rede Pública Estadual ou Federal de Ensino.

A pesquisa documental não revelou como a equipe ProBNCC foi formada para essas etapas, mas foi ela quem conduziu todo o processo da construção à implementação do CS, como podemos ver na figura 10 abaixo:

Figura 10 – Processo de implementação e construção do Currículo de Sergipe segundo a equipe ProBNCC



Fonte: Elaboração própria (2022).

Para a Coordenadora Estadual da equipe ProBNCC e Diretora do Departamento de Educação da SEDUC, a professora Ana Lúcia Lima da Rocha Muricy Souza, todo o processo de construção foi pautado num regime de colaboração e de caráter democrático desde o princípio. Segundo ela, através dos seminários regionais, a equipe teria conseguido fazer o currículo chegar aos professores das redes estadual e municipal de ensino para que eles também pudessem dar sua contribuição, colocando as necessidades específicas de suas regiões (CONECTA, 2018).

Entretanto, não houve um consenso quanto a isso. Nas pré-conferências realizadas entre os meses de junho a setembro de 2018, os educadores constataram que quem redigiu a BNCC

[...] não conhece o chão da escola, pois o rol de conteúdos detalhados para cada série e disciplina não considera a vida que corre entre os muros da escola, não sabe qual a necessidade dos estudantes, não oferece o menor sinal de como é possível conhecer o que interessa aos estudantes (SINTESE, 2019, p. 7).

Dessa maneira, o CS seguiu invisibilizando todas as reais demandas dos educandos sergipanos, uma vez que não considerou a voz dos principais envolvidos no processo de ensino

e aprendizagem, os educadores. Seguindo a agenda impositiva, a equipe incentivou as escolas a participarem do “DIA C”.

De acordo com a professora Ana Lúcia, o dia foi criado para ser o dia do Currículo, da Cooperação, da Construção Coletiva, da iniciativa pedagógica e de todas as coisas boas que o “C” representa. Para ela, foi um sucesso em termos de participação, pois foram mobilizadas mais de 5 mil pessoas (CONECTA, 2018). Contudo, sua fala não evidencia para quem seria esse sucesso. Essas mais de 5 mil pessoas eram representantes de quais segmentos da sociedade? Nesse contexto, “Os interlocutores privilegiados foram os especialistas e, especialmente, os representantes dos empresários da educação congregados no movimento ‘Todos pela Educação’, como, por exemplo, Fundação Lemann, Fundação Itaú, Fundação Natura e outras” (SINTESE, 2019, p. 6).

Essas parcerias evidenciam um favorecimento dos grupos privados, que têm lucrado com esse currículo neoliberal, seja por meio de formações ou por meio da produção de materiais didáticos (Corrêa; Morgado, 2020). Antes de celebrar feitos com uma normativa impositiva, dever-se-ia suscitar reflexões acerca das reais necessidades e interesses daqueles que serão “beneficiados” no processo de ensino e aprendizagem. Assim, quiçá, poderia se pensar em lograr êxito na implementação de um currículo de forma legítima.

Para finalizar o cronograma de pseudoconsultas, foi criada uma plataforma na qual a versão preliminar do Currículo foi disponibilizada para que toda a sociedade sergipana pudesse contribuir, resultando em mais de 83 mil contribuições (CONECTA, 2018). No entanto, o E1 revelou que essa contribuição na verdade se tratava de uma enquete, conforme é possível verificar na Figura 11:

Figura 11 – Formulário eletrônico da consulta pública (parte 01)

PROPOSTA DE CURRÍCULO - CIÊNCIAS	
Data de criação: 09/08/2018	
Disponibilização: 09/08/2018	
Encerramento: 15/09/2018	
CONTEÚDOS	
O desenho curricular proposto no componente de Ciências da Natureza visa garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais aos estudantes do ensino fundamental expressos por meio de oito competências específicas, que foram definidas na BNCC. Possui um texto introdutório que busca chamar a atenção e instigar a curiosidade de seus leitores bem como interligar e apresentar os argumentos que estão alinhados com as diretrizes e com a BNCC. Para facilitar a leitura e compreensão do currículo o texto foi organizado em uma tabela com duas colunas, a primeira apresenta os objetos de aprendizagem e a segunda as habilidades que estão vinculadas a três unidades temática - Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo. As habilidades que compõem a BNCC permanecem com os mesmos códigos de origem, o texto que estiver em caixa alta e as habilidades que aparecem (SE) no final são as alterações feitas pelas redatoras e colaboradores de escrita da presente proposta de currículo.	
ORIENTAÇÕES	
Essa Consulta Pública tem como objetivo permitir que professores, gestores e comunidade escolar deem suas contribuições na construção coletiva da Proposta de Currículo de Sergipe, deixando-a com a cara do estado, atendendo às expectativas e necessidades específicas de cada rede e incorporando a diversidade dos municípios. Para que as contribuições sejam mais significativas, é preciso conhecer bem o que a BNCC determina e identificar oportunidades de melhorar o que está proposto no currículo. Para análise dos Textos Introdutórios, sugere-se que seja feita uma leitura apreciativa dos Textos Introdutórios a fim de compreender sua estrutura e sugerir melhorias. É possível contribuir sugerindo alterações, contextualizações e complementações nos textos propostos, para tal é importante que deixe claro a qual parágrafo do texto está se referindo. A luz da BNCC, o grupo de redatores e colaboradores responsáveis pela elaboração dessa Proposta de Currículo construíram o presente organizar curricular. Ressalta-se que, a fim de garantir as especificidades do Estado e a inclusão de temas que o grupo julgou relevante estar presente no currículo, forma proposta modificações nas habilidades e a inclusão de novas. Os Textos modificados aparecem no organizador curricular em CAIXA ALTA. As habilidades criadas especificamente para o currículo de Sergipe possuem a sigla "SE" ao final do código alfanumérico. Do mesmo modo, as pessoas que contribuírem para essa consulta podem sugerir melhorias através da contextualização, complementação e/ou aprofundamento das habilidades dentro da riqueza sociocultural da região, acrescentar novas habilidades que fazem sentido para os alunos do estado e sugerir práticas pedagógicas que podem ajudar a aprimorar o trabalho do professor. Organizamos aqui algumas sugestões e possibilidades do que levar em consideração na hora de contribuir com o currículo. Confira! a) CONTEXTUALIZAÇÃO: adequar o que está proposto pela BNCC à realidade local, usando as características regionais (culturais, históricas, sociais, naturais) e a própria vivência dos alunos. b) COMPLEMENTAÇÃO: complementar as habilidades da BNCC tornando os textos mais claros e detalhados e/ou adicionar habilidades que não estão na BNCC. c) APROFUNDAMENTO: é possível incluir sugestões de aprendizagens mais específicas, de práticas pedagógicas para a sala de aula, do que se espera do professor e de orientações para a avaliação.	

Fonte: SEDUC (2018).

A partir da imagem acima, é possível perceber que os educadores e o restante da comunidade desenvolveram uma pseudoparticipação nas consultas *online* da plataforma. Isso porque toda a estrutura curricular estava posta antecipadamente. O entrevistado E1 forneceu o formulário e relatou como transcorreu o processo:

Era possível sugerir alterações em relação às habilidades: - se expressavam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os alunos no Ensino Fundamental; - se contemplavam as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área da qual faz parte e do componente; - se respeitavam a progressão cognitiva do aluno, avaliando se condiziam com o ano/ciclo de ensino no qual está inserida; - se contemplavam as especificidades do estado de Sergipe (E1, 2022).

Ele relatou ainda que as diretrizes eram claras: as habilidades específicas da BNCC não podiam ser excluídas, agrupadas e nem alteradas em sua essência durante as “consultas”. Por meio de formulário eletrônico, a comunidade poderia sinalizar se concordava ou não com o

modelo colocado, podendo sinalizar apenas acerca das metas esperadas acerca daquele determinado nível de aprendizado/faixa etária, como pode ser verificado na Figura 12.

Figura 12 – Formulário eletrônico da consulta pública (parte 02)

1ºANO-VIDA-E-EVOLUÇÃO-(EF01CI03)			
T4			
Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI03) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.		
	Sim	Parcialmente	Não
É pertinente?	☐	☐	☐
Está claro?	☐	☐	☐
Justifique:			

Fonte: SEDUC (2018).

Dessa maneira, não era possível questionar a estrutura do texto, que prima pela educação integral, organizada por habilidades e competências, ou o currículo espiralado. Assim, é possível inferirmos que não houve contribuição efetiva, pois as principais concepções balizadoras do currículo, que vão alterar drasticamente as práticas pedagógicas, não puderam ser modificadas. É preciso nos aproximar

[...] da compreensão de um currículo que pode ser construído com indicativos emancipatórios, na medida em que os professores possam contribuir com suas práticas pedagógicas em sala de aula, que sirvam de instrumentos para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma no processo de construção de aprendizagens (Felício; Possani, 2013, p. 132).

Não foi considerado, por exemplo, que os educandos aprendem de formas diferentes do que se espera para aquela faixa etária. Existem aqueles que estão avançados em relação à sua idade, e outros que levam mais tempo para apreender determinados conteúdos.

Nesse sentido, não importa se houve 12 milhões de participação via plataforma virtual da primeira versão para a segunda, pois os participantes não tinham oportunidade de intervir nos aspectos apontados, apenas dizer se concordavam ou não com as metas definidas em cada eixo de cada nível e etapa da educação Básica. Assim, as forças democráticas construídas a duras penas pelos educadores desde a Constituição cidadã

de 1988, sofreram um duro golpe desse governo instalado pelo poder financeiro do capital internacional. A recente história da elaboração da BNCC é marcada por uma falsa participação e, se é falsa, não é participação (SINTESE, 2018, p. 10).

Nem se o período da pseudoconsulta fosse superior a um mês seria possível que todos pudessem trazer para o currículo todas as suas visões e todos os seus anseios, como a equipe afirmou. Quando se trata de meios digitais, eles promovem mais exclusões do que inclusões. E aqueles que são tradicionalmente excluídos por tantos outros motivos não puderam “contribuir”. Ponderamos que as minorias tradicionalmente silenciadas assim permaneceram.

Dessa maneira, não consideramos a enquete uma forma de participação legítima, e o Currículo de Sergipe, tal como a BNCC, traçou o caminho da pseudoparticipação. Isso porque nem a comunidade, nem os educadores puderam de fato intervir na receita de bolo pronta que foi disponibilizada.

Depois de todo o processo de pseudocontribuição, a equipe de redatores da ProBNCC se voltou novamente para o currículo. Para enfrentar os questionamentos em relação ao enxugamento da terceira e última versão da BNCC que foi homologada, por meio da opinião dos redatores, dos educadores e do seleto grupo de colaboradores, novas habilidades foram criadas. Tais habilidades são todas aquelas que têm SE em seu código alfanumérico (CONNECTA, 2018).

De acordo com a professora Ana Lúcia, para além de analisar criticamente a BNCC, foi oportunizada a inclusão de aspectos que estavam faltando no Currículo em relação à Base, dando “a cara” do estado de Sergipe, que tem sua cultura, sua regionalização, seus aspectos econômicos e sociais, proporcionando que o documento realmente tivesse a identidade do povo sergipano (CONNECTA, 2018).

No entanto, a classe trabalhadora discorda dessa “cara”: “Os gêneros textuais não partem das vivências, ou seja, não são definidos a partir de gêneros que circulam onde vivem os alunos ou que sejam construídos socialmente por eles” (Educadores Região do Agreste, 05/05/2018). “Não há valorização do artista local” (Educadores de Artes da Região Sul, 21/07/2018) (SINTESE, 2019).

A análise crítica das habilidades específicas mais adiante demonstrará que a cara sergipana, com suas nuances, riquezas e diversidades, não foi demarcada como poderia no documento curricular. Talvez elas tenham sido criadas apenas para que o “Ctrl+C, Ctrl+V”, feito a partir da Base, não ficasse tão evidente.

Após todo esse processo de pseudoconsulta pública, as contribuições foram sistematizadas por meio de análises específicas uma a uma e não por amostragem. Após todo

esse trabalho de sistematização, saiu a versão que foi encaminhada para o Conselho Estadual de Educação (CEE) no mês de novembro (CONECTA 2018).

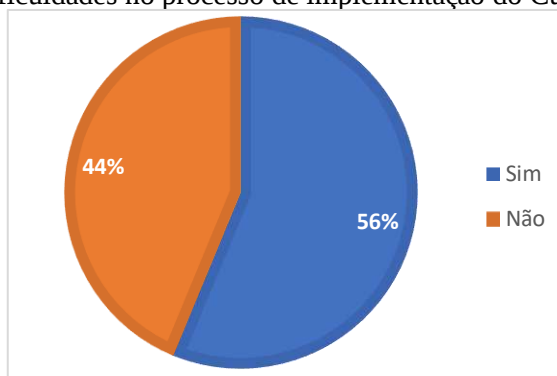
O Conselho fez a análise e apreciação do documento. A apresentação ocorreu no plenário do CEE para que os conselheiros tirassem suas dúvidas e pudessem fazer seus questionamentos. Ainda no mês de novembro, o Currículo foi regulamentado para a rede estadual de ensino (CONECTA, 2018).

Nesse intento, em pouco mais de cinco meses o documento curricular sergipano foi produzido de maneira aligeirada para trazer arregimentações legais no intuito de assegurar que a educação mercadológica e neoliberal, instituída pela BNCC, fosse aplicada em Sergipe. Monocraticamente, o CS instituiu-se como referência estadual para o ensino e as propostas pedagógicas das escolas nos diferentes níveis. À luz da BNCC, o CS acaba trazendo alinhamentos de políticas e ações envolvendo avaliação e critérios de infraestrutura para o desenvolvimento da educação.

A análise e a discussão sobre o Currículo de Sergipe são fundamentais, considerando que sua implementação interferirá na vida de mais de 543.464 estudantes de Educação Básica, distribuídos nas 346 escolas em atividade no estado de Sergipe (INEP, 2020).

Para o Sindicato dos Trabalhadores do Estado, é bem mais que é isso. É preciso resistência, participação efetiva da categoria e de seu sindicato, além de recuperar a autonomia e a autoridade docentes. O caminho trilhado pelo Currículo de Sergipe, à luz da BNCC, que lega os entraves e solapamentos, prioriza o avanço da liberdade individual, “e o individualismo nos aliena da nossa própria humanidade, conduz a uma sociedade doente, antagonizada por interesses próprios e sem o fundamento do bem comum” (SINTESE, 2018, p. 14).

Segundo o Sindicato, tais caminhos em outros tempos foram trilhados por regimes fascistas e antidemocráticos, e não queremos ir nessa direção. Nesse intento, na busca de conhecer a opinião dos participantes da pesquisa acerca desses entraves, indagamos os educadores do Colégio Estadual Professora Maria das Graças de Azevedo Melo se eles tiveram adversidades durante o processo de implementação do Currículo de Sergipe. O resultado é apresentado no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Dificuldades no processo de implementação do Currículo de Sergipe

Fonte: Autoria própria (2022).

Sete educadores afirmaram ter enfrentado adversidades, que incluíam o desconhecimento do documento e as mudanças abruptas trazidas por ele. Para entendermos melhor como se deu esse processo, indagamos o nosso entrevistado E1, que nos relatou:

Foi e continua conflitivo, atropelador e desafiador. Digo conflitivo porque simplesmente o Currículo desconsidera o antigo Referencial, nem o considera ao menos para o tomar como ponto de partida, saiu atropelando tudo. Simplesmente é dê ciência, publique-se e cumpra-se. As formações que aconteceram foram todas online, via plataforma Moodle. É aquela coisa: sejam autodidatas e aprendam com base no material com noções gerais (E1, 2022).

O relato nos traz alguns pontos analíticos interessantes. O primeiro se refere ao peso que o Referencial Curricular ainda possui nos discursos e nas práticas dos educadores da unidade escolar. Publicado em 2011, para além de uma lista de conteúdos, o documento possui concepções sobre metodologias de ensino, formas de avaliação, ética, cidadania etc.

Destarte, durante quase uma década os educadores tiveram suas práticas pautadas em um documento que, apesar de não ser perfeito, não era normatizador, homogeneizador, mutilador. Era, como o seu próprio nome diz, referenciador. A outra tônica refere-se ao “dê ciência, publique-se e cumpra-se”, que faz alusão às frases finais dos decretos e portarias governamentais. Como enfaticamente é frisado em seus verbos, as normas vêm de cima para baixo como imposição, sem a possibilidade de questionamentos, ou ao menos de construção coletiva.

Não que defendamos anarquias ou o descumprimento de leis, mas, quando interferem na formação de uma sociedade, que os formadores e os “formandos”, sujeitos instituintes e instituídos, pudessem colaborar efetivamente nos debates e/ou construções coletivamente. Ou, ao menos, que as políticas públicas fossem elaboradas priorizando essa complexa relação instituintes/instituídos/instituintes (Macedo, 2012).

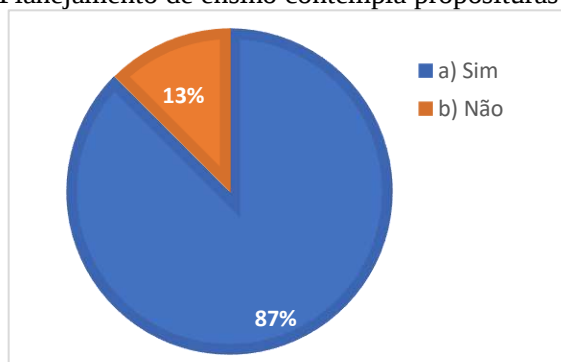
Sendo assim, acreditamos que seria mais assertivo que a construção fosse feita coletivamente pela SEDUC, SINTESE, representantes de pais e de educandos, coordenadores de Unidades de Conservação e demais instituições que possam desenvolver ações e/ou projetos ambientais. Dessa forma, as arregimentações não seriam impostas de cima para baixo e as demandas de cada segmento poderiam ser consideradas a fim de que enfrentamos profícuos fossem traçados.

Por fim, a fala do entrevistado E1 evidencia como têm sido tratadas as formações continuadas pelo Governo do Estado. Moodle é uma plataforma LMS de gestão de aprendizagem de código aberto que permite que você crie e personalize seu próprio ambiente de ensino *online* (Santana-Mendes; Santos, 2022).

A Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) tem disponibilizado periodicamente formações continuadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da SEDUC. Problematicaremos melhor as consequências dessa virtualização da formação docente na seção adiante sobre esse tema.

Retornando ao assunto das pertinências das proposituras do CS, quando questionados se costumavam considerá-las em seus planejamentos, os educadores responderam:

Gráfico 11 – Planejamento de ensino contempla proposituras do Currículo de Sergipe



Fonte: Autoria própria (2022).

Quatorze educadores afirmaram incluir as proposituras curriculares sergipanas em seus planejamentos. O sistema em que os planos eram carregados está de acordo com o Currículo de Sergipe. Logo, supomos que as aulas também estariam alinhadas ao dispositivo curricular. Contudo, as conversas revelaram que a prática mostrou ser mais desafiadora para essa transposição, como relata nosso entrevistado E1:

Eu até tento, mas fica difícil porque na prática transpor o ensino de habilidades e competências esperadas, principalmente no ensino noturno, é muito desafiador. Procuro sempre trazer essas questões à tona para que os alunos entendam que não

se trata apenas de uma obrigação do professor de Ciências, Biologia, Química ou Física: é importante que todos trabalhem a educação socioambiental. Quando eles enxergam que não compartimentalizamos o trabalho, eles passam a compreender a importância de todos juntos encontramos soluções para os problemas ambientais que enfrentamos (E1, 2022).

Essa fala foi de bastante relevância, pois nos convida a uma inflexão apontada por Morin (1992) acerca da necessidade de ressituar o saber que se encontra parcelado e disperso. Isso porque

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto de globalização que favorece a aprendizagem (Petraglia, 2009, p. 69).

Para Morin (2000), o indivíduo sofre de incompreensão acerca da própria humanidade. Isso resulta em várias faltas de compreensão que o impedem de enxergar o todo, fazendo com que as disciplinas Biologia, Física e Química sejam lecionadas dissociadamente com objetos diferenciados e não como faces distintas de um mesmo objeto.

O relato do E1 faz acreditarmos que suas práticas procuram ser interdisciplinares, que são aquelas que, resguardando suas especificidades e particularidades, almejam colaboração e comunicação entre as disciplinas (Petraglia, 2009). Entretanto, e não desconsiderando a importância da interdisciplinaridade, o pensamento moriniano nos convida a transcendermos essa noção para subvertermos a estanqueidade do pensamento interdisciplinar e o corriqueiro enclausuramento dos conhecimentos em gavetas disciplinares (Morin, 2015).

Por “transdisciplinaridade” entende o intercâmbio e as articulações entre elas. Na transdisciplinaridade há a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados (Petraglia, 2009, p. 74).

Essa inteligência requer reformas no pensamento, pois é difícil serem concebidas dentro das linhas instituídas pelo paradigma educacional atual. Este, a serviço do neoliberalismo, por ter o capital e as desigualdades nas formas de dominação e de consumo em seu cerne, irrompe diretamente com os processos que caminham para a construção dessa inteligibilidade. Comumente, a educação neoliberal tem em seu veio processos excludentes que se travestem para que não possam ser percebidos, promovendo uma participação que não é efetiva e que chamaremos de pseudoparticipação.

Dos quatro respondentes, três afirmaram não se lembrar de terem participado de algum momento de consulta pública no processo de construção do Currículo sergipano, excetuando-se o entrevistado E1. Apesar de todos os processos de consulta pública descritos anteriormente, a partir das análises é possível inferir que a predominância foi da participação passiva, pois muitos só foram informados depois dos acontecimentos, e seletiva, visto que apenas alguns setores da sociedade se fizeram presentes.

No referido documento, seus elaboradores não se deram ao trabalho de apresentar a sua concepção de currículo, se limitando em enfileirar uma extensa lista de conteúdos para os primeiros níveis da Educação Básica. Por outro lado, não nos esqueçamos de que os interlocutores privilegiados foram os especialistas e, especialmente, os representantes dos empresários da educação congregados no movimento “Todos pela Educação”, como, por exemplo, Fundação Lemann, Fundação Itaú, Fundação Natura e outras. A consulta pública se deu através de plataformas gerenciada pelo MEC, onde o usuário se limitava a dizer sim ou não em relação às metas a serem alcançadas através dos conteúdos (SINTESE, 2019, p. 6).

A participação é a promoção da cidadania, a realização do sujeito histórico, o instrumento por excelência para a construção do sentido de responsabilidade e de pertencimento a um grupo, classe, comunidade e local (Bauman, 2000). Além disso, é o cerne do processo educativo porque desenvolve a capacidade de o indivíduo ser “ativo” no processo em que estiver envolvido.

A participação local e comunitária deve estar sempre orientada para reivindicações específicas, tornando o processo de reconfiguração das formas políticas e culturais uma tarefa difícil, porém indispensável para a mudança de padrões societários. E, ao se referir a esse tópico, é importante frisar que o período em que transcorreu o trabalho de campo coincidiu com as campanhas eleitorais²⁰ em todo o país, pois seria um momento que determinaria importantes transformações sociais em decorrência de quem fosse eleito presidente da República e governador do estado de Sergipe.

Tal relevância é assinalada por causa de, nos vários momentos em que aconteciam as entrevistas, ser possível captar falas de revolta com a atual conjuntura política do país e até mesmo de exasperação com a possibilidade de reeleição do até então presidente da República.

Por muitos momentos a conjunção docente denotava uma descrença num porvir melhor e uma desmobilização em prol de seus direitos, seja pelos trios elétricos e/ou carros de som em disputas sonoras bradando *jingles* dos candidatos que retiravam a paciência dos educadores por

²⁰ Na ocasião, houve eleições com cinco cargos em disputa: presidente da República, governador, senador, deputados federais e deputados estaduais. O primeiro turno aconteceu em 2 de outubro de 2022, e o segundo, em 30 de outubro de 2022.

causarem interrupção de suas aulas, pelas brincadeiras que demonstravam o quão enfadados estavam com a situação educacional, ou pelos silêncios em pausas dramáticas para não falarem o que seus semblantes denunciavam em relação à continuidade de um governo federal que ia de encontro a suas ideologias.

Diante da imensa abrangência e complexidade do documento, as discussões acerca dele são imprescindíveis para tentarmos subverter a lógica neoliberal de educação mercadológica trazida subliminarmente pela sua implementação. Contudo, quando indagados sobre se houve discussão na escola sobre o dispositivo curricular, a resposta foi negativa, pois o período de implementação coincidiu com o pandêmico, em que houve suspensão das aulas por conta do isolamento social.

As observações construídas ao longo dos momentos vivenciados na escola nos conduziram à percepção de uma indignação docente. Somado a isso, um inesperado período pandêmico, o que inevitavelmente desdobrou-se na aceitação das regulamentações trazidas pelo documento sergipano sem muita resistência.

Diametralmente, é necessário resistir. É preciso que os educadores sergipanos discutam mecanismos de enfrentamento às proposituras da BNCC no cotidiano escolar, no intuito de minimizar os espaços entre o texto oficial e a realidade das salas de aula. A compreensão do texto do Ensino Fundamental do CS passa por uma reflexão sobre quais definições de currículo estão por trás desse documento. Isso porque, mais importante que entendermos os conteúdos trazidos no texto, é compreendermos o motivo de eles terem sido incluídos ao invés de outros (Franco; Munford, 2018).

Nesse contexto, é salutar que enxerguemos quais foram os interesses e as disputas envolvidos para que assim possamos inferir quais perspectivas foram privilegiadas ou preteridas no documento. Nesse intento, sigo com a análise das teorias curriculares presentes no CS. Ao analisarmos o que está posto nas entrelinhas do dispositivo curricular, confrontando-o com a teorização curricular, ensejamos a discussão em torno dos perigos de sua implantação sem a crítica necessária.

4.2 CURRÍCULO DE SERGIPE E AS TEORIAS CURRICULARES

Ao analisar o Currículo de Sergipe, foi preciso pensá-lo a partir de suas vinculações subjacentes às questões educacionais, além de suas implicações à comunidade sergipana por meio de reflexões como: que tipo de educando será formado? Ele atuará em qual tipo de sociedade? Quais concepções educacionais permeiam o documento? Em qual contexto sócio-

histórico e político foi construído? Essas inquiuições foram fundantes para refletir acerca das bases ideológicas sobre as quais o dispositivo curricular se assenta na contemporaneidade.

E, na busca da essência curricular sergipana, levando em conta o processo de elaboração e implementação descrito na seção anterior, consideramos a BNCC e a ProBNCC como as genetrizes do artefato sergipano. Dessa forma, o CS herdou os “caracteres” generalistas do documento balizador, apresentando um “DNA” mesclado às especificidades adquiridas pelas ações atropeladoras de sua outra progenitora. O produto “genético” do dispositivo curricular sergipano está descrito na Figura 13:

Figura 13 – DNA do Currículo de Sergipe herdado da BNCC e da equipe da ProBNCC



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise do Currículo de Sergipe (2019) e da BNCC (2017).

Considerando o DNA uma estrutura formada por uma dupla hélice que é proveniente de seus progenitores, a figura acima demonstra os caracteres enquanto códigos genéticos instituídos implícita ou explicitamente no texto curricular sergipano. À esquerda estão todas as características herdadas da equipe da ProBNCC. À direita, aquelas advindas da base.

Tais conclusões vieram por intermédio de uma análise crítica do documento, no qual buscamos identificar sua base fundante e relacioná-la com seus pressupostos teórico-práticos. Seguindo os critérios analíticos curriculares adotados por Felício e Possani (2013), almejamos identificar no Currículo de Sergipe concepções relacionadas: ao **contexto** – pois os aspectos

políticos e socioeconômicos interferem na prática curricular; à **cultura** – procurando compreender as interferências e referências do grupo que produziu o documento; à **ideologia** – tentando apreender o sistema de valores, de crenças e de ideias que subsidia o dispositivo curricular; aos **educandos** – como são concebidos no texto, e aos **educadores** – buscando entender qual postura ideológica docente se expressa no texto.

Faz-se mister neste momento lembrar a conjuntura política em que a Base foi produzida, pois as disputas de poder naquela época subjazem ao documento. Com o *impeachment* da ex-Presidenta Dilma Rousseff em 2016, vários movimentos, articulações e entraves entre grupos sucederam-se para garantir a homologação da BNCC em 20 de dezembro de 2017 (Corrêa; Morgado, 2020).

A reforma curricular pós-*impeachment* veio assim para alinhar na seara educacional o que outrora estava se alinhando nas demais esferas, consolidando a concretização do projeto neoliberal mediante a implementação da BNCC. Desse programa decorrem inúmeras contradições em prol da sustentação de um discurso de melhoramento da qualidade de ensino que ocultam a necessidade de padronização para a instituição do controle (Corrêa; Morgado, 2020).

Em 2018, diante das eleições presidenciais, o populismo contemporâneo trouxe à tona um radicalismo de direita com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (PSL). “Fatores como a desconfiança na democracia e o antipetismo promovidos pela Operação Lava Jato precisam ser considerados no entendimento das escolhas dos cidadãos” (Schlegel, 2021, p. 9).

Pela falta de apoio à democracia, houve a ascensão de um projeto liberalista de governo, com valores conservadores em relação a temas de costumes. O país deu uma guinada ideológica no tocante ao que vinha se construindo pelo progressismo de esquerda (Russo; Pimentel Junior; Avelino, 2022).

“A decepção com o funcionamento democrático clássico provocou um descrédito da política, a utilização cada vez maior da Internet e sua interferência na vida política produzem novas formas de padrões de sociabilidade e comportamento político” (Nascimento, 2019, p. 51). Ainda segundo a autora, assistimos aos “cidadãos de bem” movidos a ódio, medo, insegurança, esperança ou crença efervescerem-se politicamente para manifestarem seu descontentamento e combaterem tudo aquilo que não se enquadrasse dentro “da moral e dos bons costumes”.

“A contemporaneidade tem sido marcada pelo sujeito neoliberal, em que o capitalismo conduz e capturam os afetos, como forma de ordenação dos modos de existência e do viver juntos” (Nascimento, 2019, p. 54). Nesse contexto, os ideais neoliberais prosperaram

colericamente, na medida em que, se aproveitando da imensa carga afetiva dessas crenças, introjetaram um modelo de indivíduo a ser alcançado.

Considerando a conjuntura política em que o documento foi produzido e implementado, é possível afirmar que os propósitos curriculares sergipanos corroboraram o viés utilitarista conferido à formação do indivíduo. A tessitura estadual assinalou um resultado eleitoral mais positivo em 2018 do que o cenário nacional, com a eleição do Governador Belivaldo Chagas (PSD)²¹, que representou a continuidade do projeto progressista no estado. Apesar disso, houve um alinhamento com as perspectivas nacionais acerca dos direcionamentos educacionais, havendo deliberação de várias políticas educacionais conservadoras.

O conhecimento acerca desse tear político é relevante para compreendermos a epifania teórica que sustenta o Currículo de Sergipe. Nesse sentido, a conceituação das Teorias do Currículo é importante para que saibamos em quais das teorias estão pautadas as proposituras curriculares, não podendo se resumir apenas ao conjunto de conteúdos dispostos em uma grade curricular.

De acordo com Silva (2010), as teorias curriculares são abordagens pedagógicas responsáveis por abordar a dinâmica, as funções e as perspectivas do currículo no contexto educacional, sendo caracterizadas pelos conceitos que enfatizam:

Teorias Tradicionais: (ênfatisam) ensino- aprendizagem-avaliação – metodologia- didática-organização – planejamento- eficiência- objetivos. Teorias Críticas: (ênfatisam) ideologia- reprodução cultural e social poder- classe social- capitalismo- relações sociais de produção conscientização- emancipação- currículo oculto- resistência. 4 Teorias Pós-Críticas: (ênfatisam) identidade- alteridade- diferença subjetividade- significação e discurso- saber e poder- representação cultura- gênero- raça- etnia- sexualidade- multiculturalismo (Silva, 2010, p. 17).

Ainda de acordo com Silva (2010), é possível inferir que as teorias tradicionais são desinteressadas e neutras, almejando a identificação dos objetivos da educação de forma geral e acadêmica. No tocante às teorias críticas, o propósito curricular é questionado, e as formas dominantes de conhecimento são contestadas.

Além disso, problematizam a interligação existente entre o currículo e as relações de poder, pois ela é comumente usada como instrumento de negação da diversidade, de exclusão e até mesmo de impedimento da ascensão do indivíduo. Por fim, as teorias pós-críticas suscitam discussões que se ligam às interconexões existentes entre currículo, poder, ideologia, diferença e a multidimensionalidade do ser.

²¹ Belivaldo concorreu pela “Coligação Pra Sergipe Avançar”, composta por sete partidos: PP, MDB, DC, PCdoB, PSD, PT e PHS. Sua vice foi Eliane Aquino, do PT.

Ao analisarmos as entrelinhas, identificamos que a teoria curricular na qual o CS está pautado é a tradicional, pois o objetivo educacional trazido pelo texto corrobora a definição de competências instituída por Perrenoud (1999, p. 27), o qual afirma:

[...] um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; (b) é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas.

Ao examinar o escopo da BNCC (2018), e por conseguinte do CS (2019), podemos inferir que houve uma cooptação da concepção perrenoudiana de competências, havendo uma reconfiguração da pedagogia do aprender a aprender de base deloriana. Isso porque Perrenoud (1999) concebe as competências não como um meio, mas como uma resultância adaptativa do homem às suas premissas de existência, buscando desenvolver aquelas que não foram construídas e que impedem a execução de um trabalho. Já a concepção curricular sergipana as depreende enquanto caminhos de chegada à educação integral do indivíduo.

Falamos em transmutação dos quatro pilares educacionais delorianos, pois, apesar de o dispositivo curricular sergipano almejar a educação integral discente, acaba desconsiderando a essência das aprendizagens fundamentais relacionadas a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser. Intencionando o melhoramento nos exames de avaliação, o CS acaba listando os conhecimentos, aptidões, habilidades e competências que se pretende que os educandos adquiram.

O resultado dessa miscelânea é uma pedagogia que conduz a atuação docente para a adaptação e a aceitação da ordem vigente, como uma estratégia para a manutenção da ideologia dominante. Apesar de o texto trazer explicitamente a preocupação com a emergência de um fazer educacional que enfoque pensares e ressignificações dos saberes e fazeres nas existências individuais (Sergipe, 2018), a análise mais profunda revela que o objetivo educacional principal do CS é especializar os sujeitos para torná-los aptos a ingressarem no mercado de trabalho ou melhores nos exames de avaliação.

Contudo, isso acaba homogeneizando os currículos dos países com a intenção de serem aptos a realizar as avaliações internacionais como o PISA. Ao homogeneizar, silencia discursos distintos e acaba sendo oposto ao próprio sentido de ensino investigativo (Sipavicius; Sessa, 2019, p. 7).

Na busca incessante de melhoramento na proficiência em avaliações, há um reforço eurocentrista que supervaloriza os conteúdos ao norte. Estes comumente “northeastam para o sucesso”, incorrendo em invisibilizações dos lugares de fala e supressões das diversidades e identidades sergipanas.

Apesar de defender a equidade como um dos princípios no “respeito à igualdade de direitos” (Sergipe, 2018, p. 12), o CS acaba desconsiderando a diversidade e a pluralidade características de nosso estado, que, ainda que diminuto, apresenta riquezas em todas as dimensões. Dessa maneira, para evitar os processos de homogeneização e invisibilização, é preciso buscar enfrentamentos no processo de transposição dessas proposituras do papel até ganharem vida na sala de aula.

Vamos a mais uma evidência do caráter neoliberal subjacente ao dispositivo curricular sergipano. A reforma curricular também almejou o aumento de investimentos na seara educacional, algo que é revelado pela perspectiva economicista do discurso reformador, bem como a aproximação com o setor privado (Silva; Scheibe, 2017). Prova disso foi a contratação da Fundação Lemann e do Instituto Airton Senna para assessorar todo o processo de construção do texto do CS.

Uma educação pautada nos princípios de habilidades e de competências se mostra a serviço do Estado, que, por sua vez, caminha pelas estradas do neoliberalismo. Destarte, concluímos que a educação neoliberal se trata de aplicar formas de dominação instituídas pela lógica hegemônica do capitalismo (Savianni, 2014).

Apesar de o texto trazer explicitamente a preocupação com a emergência de um fazer educacional que enfoque pensares e ressignificações dos saberes e fazeres nas existências individuais (Sergipe, 2018), a análise mais profunda revela que o objetivo educacional principal do CS é o de especializar os sujeitos para torná-los aptos a ingressarem no mercado de trabalho ou melhorem nos exames de avaliação.

Isso acaba homogeneizando os currículos dos países com a intenção de serem aptos a realizar as avaliações internacionais como o PISA. Ao homogeneizar, silencia discursos distintos e acaba sendo oposto ao próprio sentido de ensino investigativo (Sipavicius; Sessa, 2019, p. 7).

Destarte, na busca dessa desinvisibilização educacional, é emergencial que troquemos nossas lentes que nos impedem de enxergar nossa miopia cultural (Walsh, 2009). Com essa troca poderíamos ser capazes de enxergar espaços e caminhos propositivos que evidenciassem as heterogeneidades e identidades, e as minorias vocalizassem suas polifonias.

De acordo com Mészáros (2008, p. 27), “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Dessa maneira, ainda conforme o autor, precisaríamos de processos educativos mais amplos para superarmos a lógica do capital subjacente à educação brasileira, para que assim caminhemos rumo a uma sociedade para além do capital. Infelizmente, o CS vai na contramão desse caminho.

Os educandos formados nessa perspectiva acabam sendo mantidos por “amarras invisíveis” que repelem o desenvolvimento da consciência transgressora em busca de emancipação.

Torna-se notório que alcançar uma educação emancipatória é um objetivo que dificilmente será atingido, priorizando currículos que valorizem conhecimentos tácitos e que pretendam conferir competências e habilidades para a realização das tarefas mecânicas e corriqueiras. Desse modo, um ensino centrado, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional, secundariza o pleno desenvolvimento do indivíduo e a sua preparação para o exercício da cidadania (Branco *et al.*, 2019, p. 168).

Embora o CS tenha algumas inovações em relação à Base, como os oito princípios norteadores²², que são peculiares ao texto sergipano, todas as habilidades são uma transcrição *ipsis litteris* do que é trazido na BNCC, com exceção de algumas habilidades específicas²³ criadas para o estado de Sergipe. O direcionamento “norteador” é algo que deveria insofismavelmente ter sido abolido de nossas concepções educacionais

Além disso, devido ao curto prazo, foi uma produção sintética, herdando as lutas e os entraves não resolvidos que permearam o processo da produção da Base, acabando por solapar a criticidade do documento. “[...] Ao evidenciar o desenvolvimento de competências e habilidades, adota-se uma lógica na qual se fortalece o individualismo e a competição, sob o enfoque do desempenho individual e dos interesses do capital” (Branco *et al.*, 2019, p. 168). Isso vai de encontro à coletividade necessária numa educação humanizadora.

Distante desse prisma, a principal pedagogia fundante do texto é a de competências, que prima pela formação de sujeitos adaptáveis às imposições ideológicas dominantes e que

²² O Currículo de Sergipe tem como base 8 (oito) princípios norteadores que objetivam o desenvolvimento integral do aluno: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade. Cada um deles colabora harmonicamente para a educação integral, que visa o desenvolvimento pleno dos educandos e a promoção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Sergipe, 2018).

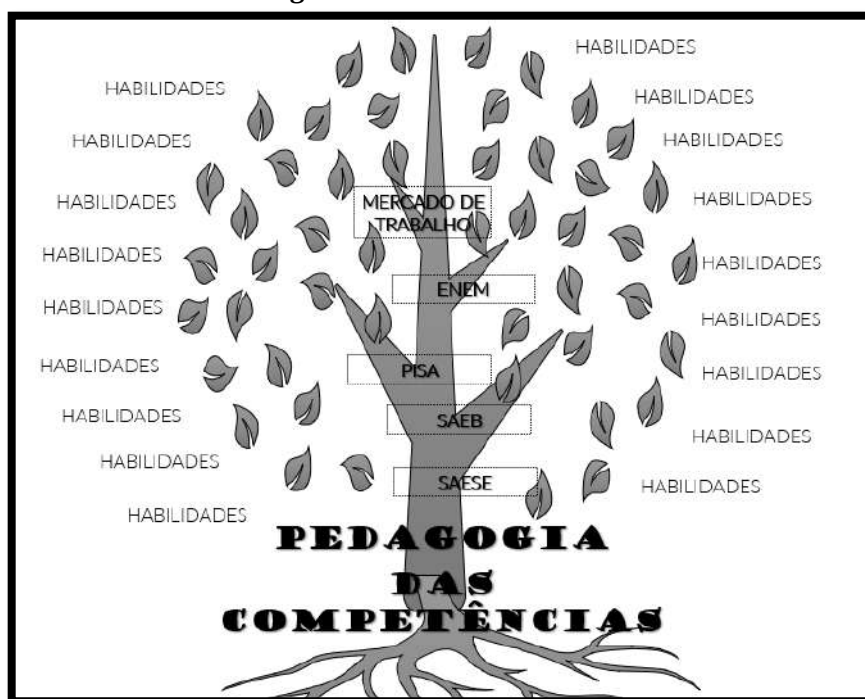
²³ “Para os novos objetivos de aprendizagem e habilidades criados por Sergipe foi acordado entre os redatores garantir a padronização da estrutura da Base, que seguiram o seguinte critério: [...] O código terá um par de letras no final da sequência com a sigla SE (ex.: EF08MA01SE, EF: Ensino Fundamental, 08: oitavo ano; MA: Matemática; 01: sequência em que está escrita no currículo; SE: Sergipe)” (Sergipe, 2018, p. 17). A análise dessas habilidades específicas será tema de outro trabalho.

sabem apenas o necessário, desvalorizando o conhecimento contido no conteúdo. Esse modelo pedagógico “[...] não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo” (Duarte, 2011, p. 187).

Considerando essa asseveração, utilizarei a metáfora dos conhecimentos arbóreo e rizomático deleuzeguattariano para pensar o Currículo de Sergipe que será melhor delineado na seção cinco deste trabalho (Deleuze; Guattari, 2000). Partindo dessa apreciação, o documento, tal como está posto, estaria centrado no *uno*, na verticalização dos saberes, na hierarquização existente entre as estruturas da árvore, raiz, tronco e folhas.

Assim, como é representado na Figura 14, se assemelharia à imagem de um fluxograma de habilidades e competências a serem desenvolvidas, idênticas entre si e codependentes umas das outras, possibilitando ramificações limitadas por meio dos seus galhos (Gallo, 2004). Essa limitação se dá pelo reducionismo na formação, que incorre na oferta de caminhos previstos pela lógica neoliberalista:

Figura 14 – Currículo Arbóreo



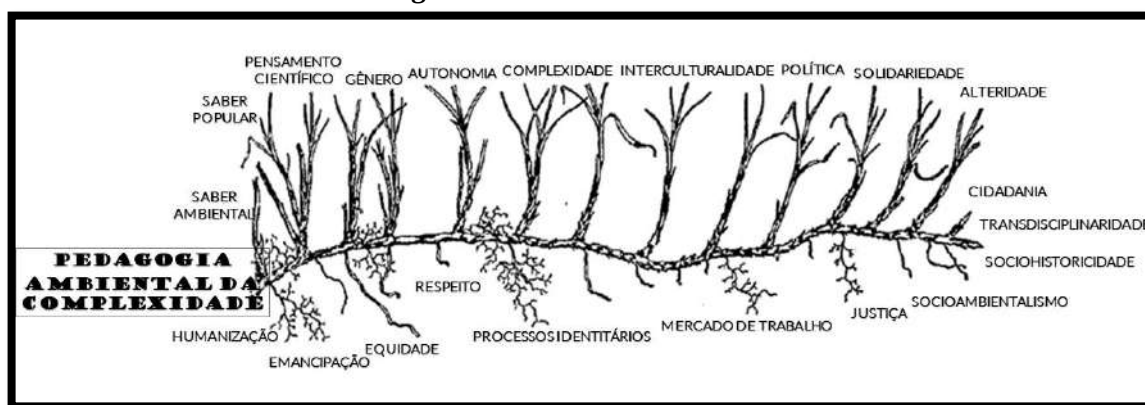
Fonte: Elaboração própria (2023).

Como é possível perceber na representação acima, o Currículo de Sergipe tem suas raízes que sustentam seu tronco de conhecimento a partir da Pedagogia de Competências, transfigurada das concepções perrenoudianas e delorianas da ideia de aprender. Os ramais conduzem a formação discente especificamente a caminhos esperados pela lógica do capital

no estado: melhoras dos índices do SAESE, SAEBE, PISA, da proeficiência em processos seletivos, a exemplo do ENEM, ou formação profissionalizante para o ingresso no mercado de trabalho.

Em contrapartida, no que tange à perspectiva do currículo rizomático reproduzido na Figura 15, o documento primaria pela abertura e multiplicidade, não possuindo ponto de partida e nem de chegada, e sim múltiplos “nós” de conexão, numa teia de emaranhados, numa mestiçagem de saberes, em que toda a pluralidade estaria diluída em toda parte (Lima; Brito, 2012).

Figura 15 – Currículo Rizomático



Fonte: Elaboração própria (2023).

Por meio da pedagogia ambiental da complexidade, não haveria raízes únicas, nem um tronco principal sustentando toda a verdade irrefutável do conhecimento. A partir dessa unicidade, abrir-se-iam ramificações rizomáticas abertas à multiplicidade e à complexidade necessárias ao processo educativo. Por meio dos princípios da complexidade, o horizonte discente se expandiria a fim de oferecer caminhos condizentes com seus carecimentos, além de fazer o educando ser embebido dos enfrentamentos necessários a suas escolhas.

Para fugir do neoliberalismo educacional imposto, faz-se primordial alcançar essa perspectiva curricular rizomática. Para tanto, é preciso buscar enfrentamentos na transposição dessas proposituras do papel até ganharem vida na sala de aula. E, nesse caminho, ações propositivas se fazem necessárias.

Nesse intento, busquei compreender, no grupo de respondentes, qual teoria curricular subsidiava suas práticas docentes. Ao serem questionados sobre se consideravam os conhecimentos dos educandos em suas ações, todos os 16 educadores afirmaram que sim. Entretanto, nosso entrevistado E3 relata:

Depende de qual turma... Tem alunos aqui que vêm de comunidades “barra pesada” e sinceramente só fazem atrapalhar quem quer aprender alguma coisa. Eles até podem ter alguma bagagem, mas trazem consigo tantas mazelas, tanta violência, que não conseguem se desprender para aprenderem algo (E3, 2022).

Por meio da fala acima, é possível perceber que o educador sinaliza dificuldades em considerar o conhecimento discente, pois a cultura de violência dificulta tomar as experiências de vida de seus educandos em suas práticas pedagógicas. Unidades escolares situadas em bairros com altos índices de violência tornam o trabalho docente ainda mais desafiador. Muitas vezes desassistidos e sem a infraestrutura necessária para combater a violência escolar, não resta muito a fazer a não ser recorrer à Polícia Militar, como o entrevistado relatou (E3, 2022).

O entrevistado E2 também relatou dificuldades para o exercício de se atentar às vivências discentes para construir o processo de ensino e aprendizagem, apesar de sempre buscar partir dos pré-conceitos discentes para ensinar:

Parto sempre da ideia pré-concebida deles para fazer aproximações. A pandemia dificultou esse exercício, pois os alunos estão mais ligados às mídias sociais e têm uma certa preguiça de fazer associações. Na verdade, eles estão reaprendendo a aprender (E2, 2022).

Nesse sentido, no período pandêmico problemáticas de aprendizagem devido à desatenção foram acentuadas, além de haver reconfigurações que destituíram os educandos de aptidões necessárias para o ato de aprender. A midiaticização e a tecnologia têm contribuído para uma impaciência discente, e o período de isolamento social instituído pela pandemia retirou alguns dos aspectos importantes para o aprendizado.

O entrevistado E1 também demonstrou esforços nesse sentido:

Por meio dos projetos que temos desenvolvido, os alunos têm despertado e aumentado seus conhecimentos acerca das problemáticas da atualidade. Por meio das formações, busco me atualizar para oferecer a eles práticas mais dinâmicas e atrativas que contribuam para a formação deles. Assim, junto aos conhecimentos que já possuem, podem escolher melhor quais caminhos vão seguir (E1, 2022).

A partir dessa fala, é possível inferir que o educador aponta a pedagogia de projetos como a principal ferramenta para acessar os conhecimentos discentes, além de agregar suas constantes atualizações por meio de formações docentes para propiciar aulas dinamizadas que se tornem mais atrativas e possam contribuir efetivamente para seus projetos de vida.

Ainda que os três educadores compreendam a relevância dos conhecimentos discentes para o processo de ensino e aprendizagem, ao descreverem os métodos de ensino utilizados

normalmente em suas aulas, a estrutura pedagógica descrita está pautada nos cinco passos formais de ensino herbartiano: Preparação da aula; Apresentação do conteúdo; Associação do conteúdo novo com as coisas previamente estudadas; Aplicação das coisas gerais; Aplicação de exercícios (Herbart, 2003).

Sendo assim, muitas práticas docentes consideradas inovadoras ainda seguem o modelo herbartiano de ministrar aulas. Isso comprova que estão enraizados em suas culturas docente muitos aspectos que remontam a tempos passados. Embora tais procedimentos possam ser eficazes para transmitir conteúdos, não são capazes de suplantar as carências deixadas por práticas utilitaristas e distantes dos educandos.

Para a superação da fragmentação comumente instituída à racionalidade hegemônica subjacente ao processo educacional e desaviltar-se da dominação instituída sobre o ambiente, apontamos para a necessidade de apreensão da teoria da complexidade pelo paradigma educativo. Assim, os saberes comumente compartimentados poderiam ser religados, bem como pensamentos e visões, comumente reducionistas, podem ser reorientados (Morin, 2003). Para tanto, é necessária uma reforma paradigmática do pensamento sobre a nossa organização do conhecimento:

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (Morin, 2003, p. 24).

A perspectiva da complexidade nas práticas docentes questionaria a hierarquização do conhecimento, alterando a concepção, pois oportunizaria

[...] a percepção de que o conhecimento disciplinar – despedaçado, compartimentalizado, fragmentado e especializado – reduziu a complexidade do real, instituiu um lugar de onde conhecer é estabelecer poder e domínio sobre o objeto conhecido, impossibilitando uma compreensão diversa e multifacetada das inter-relações que constituem o mundo da vida (Carvalho, 2012, p. 120).

Ainda assim, mesmo diante do imenso desafio que é subverter essa ótica, é preciso evidenciar que não existe conhecimento menor ou pior, bem como não deveriam existir conhecimentos eleitos salvadores e/ou propiciadores de um futuro melhor, pois fomentam uma educação utilitária, moralizadora e formalística.

Nesse contexto, o entrevistado E1 avaliou que a contextualização com a realidade local facilita o aprendizado, afirmando que o dispositivo curricular sergipano apresenta fragilidades nesse sentido. Ele relatou que a implementação do artefato curricular não poderia ter acontecido em pior momento devido ao período pandêmico. Além disso, apontou para um excesso da perspectiva laboratorial na área de Ciências e ausências em relação às especificidades sergipanas.

Concordando com essa percepção do educador, acreditamos que o CS acaba invisibilizando os conhecimentos locais em detrimento da supervalorização dos conhecimentos científicos e disciplinares, evidenciando assim seu caráter positivista e tecnicista. Nesse intento, esses aspectos dificultam o desenvolvimento de uma educação emancipadora e transformam o educador em um mero transmissor de objetos do conhecimento que devem ser aprendidos para mobilizar as dez competências gerais previstas na BNCC.

Contudo, o entrevistado E2, ao ser indagado sobre a relevância do conhecimento discente, discorreu:

Nas aulas a tentativa é sempre estabelecer um conhecimento que possibilite uma relação direta com o Projeto de Vida dos estudantes, porque é importante o desenvolvimento de competências e habilidades que preparam o alunado para o mundo do trabalho (E2, 2022).

O maior imbróglio disso é a não ampliação dos horizontes e o não desenvolvimento de uma educação que os dote de tomadas de decisão conscientes. As falas dos educadores revelam que não atuam como meros transmissores de conteúdo. Entretanto, dois dos três entrevistados apontaram dificuldades em partir do conhecimento e/ou saber discente, pois muitos dos educandos não possuem essa maturidade cognitiva. Também assinalam o grande retrocesso nas formas de aprendizado e sociabilidade discentes devido ao isolamento social instituído pelo período pandêmico.

Em busca de avanços pedagógicos, é importante partir da concepção de que os educandos não devem ser levados a romper com suas visões de mundo, mas sim utilizá-las para dar sentido às ideias científicas e aos conhecimentos curriculares. Assim, a natureza socioambiental do conhecimento não será descartada, enfocando o papel da cultura no desenvolvimento de suas ideologias (Jacobi; Tristão; Franco, 2009).

Nesse caminho, Leff (2005) propõe a construção da racionalidade ambiental, em detrimento da racionalidade capitalista, para a formação do “saber ambiental”. Este pressupõe a integração inter e transdisciplinar do conhecimento para explicar o comportamento de

sistemas socioambientais complexos a fim de que um campo de conhecimentos teóricos e práticos seja construído e esteja orientado para a rearticulação da relação sociedade-natureza.

Ainda segundo ele, o saber ambiental ultrapassa as “ciências ambientais”, visto que engloba os valores éticos, os conhecimentos práticos e os saberes tradicionais. Surge da exclusão gerada no desenvolvimento das ciências naturais, pautadas no conhecimento científico, e do desconhecimento da complexidade, que não pode ser explicada pelas suas teorias (Leff, 2012).

A partir da construção de um novo paradigma educacional que revalorize as dimensões socioambientais, será possível o resgate da diversidade cultural. Dessa maneira, formular-se-ão princípios educacionais assentados na democracia, autonomia, emancipação e sustentabilidade ecológica (Leff, 2006).

Nesse intento, segundo Leff (2011), a EA se fundamentaria em dois princípios básicos: uma nova ética que orienta os valores e comportamentos para os objetivos de sustentabilidade ecológica e a equidade social; e uma nova concepção do mundo como sistemas complexos, a reconstituição do conhecimento e o diálogo de saberes:

Partindo dessa concepção, a educação ambiental elimina fronteiras entre escola e comunidade, ao tomar como eixo do trabalho pedagógico a problemática socioambiental. Considera como espaços/tempos educativos o que acontece dentro e fora da escola, como locus privilegiado, integrado e essencial para a criação de processos colaborativos de resolução de problemas locais, num movimento essencial em sintonia com temas da contemporaneidade, associados com a crise ambiental em escala planetária (Jacobi; Tristão; Franco, 2009, p. 70).

A transposição fronteiriça exprimiria a construção de um saber socioambiental que se definiria em relação a cada uma das disciplinas tradicionalmente constituídas através de um processo social de produção do conhecimento:

O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza. Este conhecimento não se esgota na extensão dos paradigmas da ecologia para compreender a dinâmica dos processos socioambientais, nem se limita a um componente ecológico nos paradigmas atuais do conhecimento (Leff, 2011, p. 145).

Essa elucubração nos convida ao entendimento de não utilizar o conhecimento disciplinar como ferramenta normativa e legitimadora, promovendo exclusões de outras formas de conhecimento. Nessa contramão, o educador ambiental precisaria favorecer diálogos

conscientes entre as diferenças, permitindo o reconhecimento dos saberes e contextos socioculturais em jogo.

Assim, as aproximações entre as formas de conhecimento podem proporcionar aos educandos uma maior compreensão sobre a complexidade ambiental da perspectiva do conhecimento curricular, evitando a desvalorização do seu conhecimento culturalmente construído. Ademais, podem propiciar aos educadores do CEPMGAM enfrentamentos aos problemas por eles sinalizados.

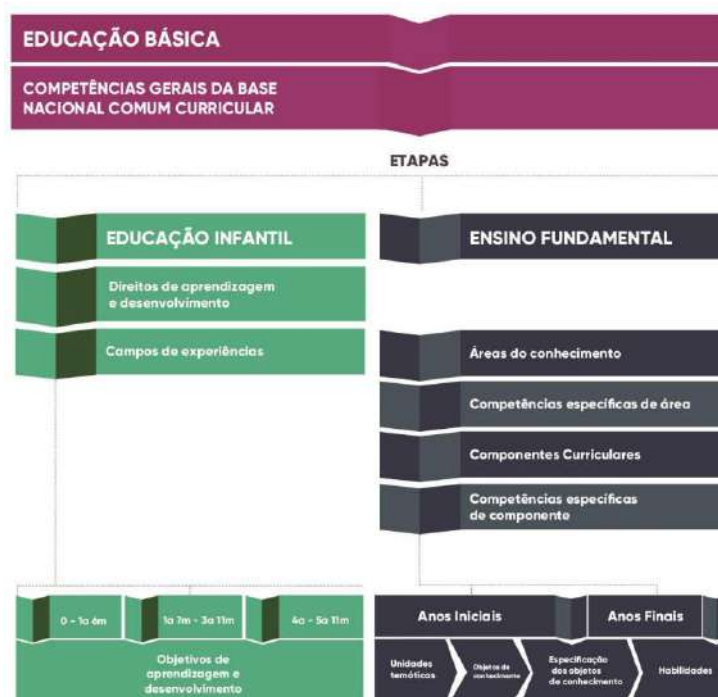
O saber ambiental sendo um processo em construção complexo contrariaria os “paradigmas normais” do conhecimento. Ele ultrapassa o campo da racionalidade científica e da objetividade do conhecimento, propondo a revalorização de um conjunto de saberes sem pretensão de cientificidade (Leff, 2006, p. 168).

Haveria, assim, uma busca por outros saberes desconhecidos, ignorados e subjugados pela ciência da modernidade. O conhecimento disciplinar suscitado pelo CS apresenta caráter limitado e parcial, pois não estabelece conexões entre o social e o natural. Visando sua maior abrangência, faz-se necessário haver a internalização do saber ambiental e uma superação paradigmática, requerendo a adoção do pensamento complexo e de metodologias alternativas.

Todavia, as proposituras curriculares sergipanas podem atravancar o avanço na direção da subversão paradigmática. Destarte, seguirei com a análise da estrutura curricular do dispositivo sergipano.

4.3 OS ORGANIZADORES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CURRÍCULO DE SERGIPE

A estrutura do atual Currículo é bem diferente da do anterior Referencial Curricular de Sergipe e pode ser observada na figura 16, a seguir. A ideia de conteúdo, instituída pelo antigo Referencial Curricular, é substituída pela concepção de objetos de conhecimento, que, além dos aspectos conteudistas, abarcam os aspectos conceituais e processuais (Sergipe, 2018).

Figura 16 – Estrutura do Currículo de Sergipe

Fonte: Sergipe (2018).

Organizador curricular é o nome dado em substituição às disciplinas que reúnem as Unidades Temáticas, seus objetos de conhecimento, a especificação dos objetos de conhecimento e as habilidades. No CS estão dispostos conforme a descrição do Quadro 9:

Quadro 9 – Organizadores Curriculares do EF do Currículo de Sergipe

ORGANIZADOR CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL				
LINGUAGENS				
Arte	Ed. Física	L. Portuguesa	L. Inglesa	L. Espanhola
MATEMÁTICA				
Matemática				
CIÊNCIAS DA NATUREZA				
Ciências				
CIÊNCIAS HUMANAS				
Geografia			História	
ENSINO RELIGIOSO				
Ensino Religioso				

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Organizador Curricular de Língua Portuguesa, há um comedimento da percepção de corporeidade, subtraindo as compreensões simbólica e histórica de corpo. Língua Espanhola aparece no CS, diferentemente da Base. Em contrapartida, as práticas corriqueiras e usos de expressões derivadas da Língua Inglesa denotam uma superioridade desta em relação àquela, tradicionalmente subalternizada.

O ensino de língua estrangeira é apontado no Currículo como algo a ser realizado em atendimento às premências do século atual, bem como “para o desenvolvimento das competências necessárias para estes novos tempos” (Sergipe, 2019, p. 41). Sinaliza ainda que a aprendizagem deve estar pautada em sete princípios, a saber: 1. aprendizagem ubíqua; 2. produção ativa do conhecimento; 3. significados multimodais; 4. retroalimentação recursiva; 5. inteligência colaborativa; 6. metacognição; 7. aprendizagem diferenciada (Cope; Kalatzis, 2017).

Contudo, essas acepções desconsideram os problemas crônicos da educação brasileira e, por conseguinte, sergipana. Concepções a respeito de a aprendizagem do educando ocorrer em qualquer lugar, a qualquer hora e de qualquer forma denotam um desconhecimento sobre a falta de infraestrutura da maioria das escolas, acerca das deficiências cognitivas e de aprendizagem, das problemáticas socioeconômicas e de desestruturação familiar que reverberam direta e indiretamente no cotidiano escolar, da diversidade sociocultural, entre tantos outros aspectos que impossibilitem essa ubiquidade.

Ainda em relação aos Organizadores Curriculares, é preciso chamar atenção para a organização realizada em Educação Física, que tem sua estrutura dividida da seguinte forma: 1º ciclo – 1º e 2º anos; 2º ciclo – 3º ao 5º ano; 3º ciclo – 6º e 7º ano; e 4º ciclo – 8º e 9º anos. O texto introdutório não deslinda o motivo de tal seccionamento.

“Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (Brasil, 2017, p. 211). O CS, fazendo alusão a essa assertiva da base, afirma que “as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar” (Sergipe, 2018, p. 205).

O problema é quando a conjunção escolar que prevalece é aquela em que a fome, a miséria, a violência, os problemas infraestruturais, entre tantos outros, tornam-se imperativos e impedem qualquer prática pedagógica “aventuresca”. O imbróglio só se complica ainda mais quando se tenta tratar de diversidades e pluridimensionalidades inerentes a corporeidades através de seccionamentos e códigos alfanuméricos, em que se espera que todo mundo seja capaz de aprender naquela determinada idade/série.

Todos os organizadores curriculares estabelecem as metas de aprendizagem para cada nível de ensino e para cada série por intermédio de um sistema de codificação alfanumérico, desconsiderando todas as divergentes formas de aprendizado e suas deficiências. Essas estimativas, não por acaso,

[...] estão diretamente relacionadas aos indicadores dos diferentes instrumentos de avaliação nacional (Saeb, Provinha Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização e Prova Brasil). Portanto, apenas o conteúdo definido na BNCC será avaliado e o conteúdo da diversidade será desprezado, pois não é possível avaliá-lo nacionalmente. Logo, não é difícil prever que apenas o conteúdo da BNCC será priorizado no interior da escola (SINTESE, 2018, p. 11).

Isso acaba reverberando em homogeneizações das práticas pedagógicas, que, para atenderem às demandas dos exames avaliativos, vão escanteando cada vez mais a diversidade dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que o que é diverso não será cobrado nas avaliações.

Dessa forma, por mais que Sergipe trate a Educação como política de Estado e tenha injetado milhões de reais na área nos últimos quatro anos, os investimentos não são capazes de subsidiar uma mudança no sistema de ensino que seja pertinente às necessidades e idiosincrasias da comunidade sergipana. Fazemos essa inferência devido a análise crítica do CS nos evidenciar a invisibilização da diversidade socioeconômica, cultural e ambiental nas habilidades e competências propostas (Nascimento; Araújo, 2022, p. 5).

Diante de todas as evidências analíticas apresentadas, é possível afirmar que a proposta curricular sergipana não coaduna a realidade das escolas do estado por intencionar atender primordialmente aos propósitos da educação neoliberal.

Muitas vezes, os educadores, conscientes e angustiados por estarem engendrados nesse sistema educacional mercantilista, sentem-se limitados a desenvolverem práticas pedagógicas pertinentes às necessidades inerentes às problemáticas socioambientais da comunidade sergipana. Nesse sentido, é preciso resistir e construir caminhos contra-hegemônicos alternativos.

Ao longo desse caminho, alguns questionamentos precisam ser constantes: como será possível apontar a essencialidade da aprendizagem do outro? Quais saberes são mais relevantes e necessários? Que tipos de indivíduos serão formados? O sistema educativo almejará a formação de que tipo de sociedade? Ao desconsiderar tais indagações, o processo educacional pode se tornar homogeneizador, reducionista e excludente.

Partindo dessas indagações, para que haja um trabalho mais eficaz, é indispensável o envolvimento de todos. A instituição escolar precisa estar preparada para incorporar o saber ambiental em seu currículo, integrando o conhecimento disciplinar e o popular, pois é o lugar mais adequado para se trabalhar a relação ser humano-ambiente-sociedade e formar um ser humano novo, crítico e criativo (Meller, 1997).

Sendo assim, a formação do educador na perspectiva complexa pode colaborar com o desenvolvimento de uma compreensão integrada do Meio Ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo todos os aspectos da vida humana. Ao propiciar a apreensão da complexidade ambiental, poderia também presenciar a construção de uma consciência comunitária por meio da modificação do comportamento e dos hábitos dos envolvidos no processo educacional (Santos *et al.*, 2013).

Intencionando o alcance de um dos objetivos da pesquisa, seguiremos com a análise das concepções acerca da Educação Ambiental no Currículo de Sergipe

4.4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE SERGIPE

As discussões que se seguem são provenientes das análises realizadas a respeito das concepções de Educação Ambiental do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe (CS). Além disso, buscaremos diálogos entre os intercessores teóricos fundantes no documento e as teorias.

Considerando a área de preservação ambiental como um lugar de disputas e conflitos, a análise foi feita para além de entender as concepções de EA, pois me propus a buscar nos textos analisados os indícios, ainda que implícitos, de debates e de lutas iniciados na época da construção da BNCC.

Trata-se, portanto, de uma análise crítica de parte do documento, no qual buscamos identificar sua base fundante e relacioná-la com seus pressupostos teórico-práticos. Por esse caminho, tentamos compreender e desenhar o projeto de Educação Ambiental almejado pelo dispositivo nas séries do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, primeiramente foi resenhada, de forma crítica, a apresentação, da página 11 à 21, a introdução do documento, da página 22 à 33, em especial os oito princípios norteadores do Currículo, bem como suas competências gerais à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seguir, foram analisadas as concepções de Educação Ambiental do texto do Ensino Fundamental, das páginas 107 à 666.

As elucubrações não podem perder de vista o processo de construção da Base, uma vez que o documento aqui analisado também é fruto desse decurso, estando entremeado de retrocessos. Essas discussões se fazem necessárias devido à tentativa de combater a perversidade atribuída ao saber curricular que exclui todos aqueles fora da hegemonia societária e orientar caminhos para acrescentar à cena curricular as vozes e ações dos atores comumente invisibilizados (Macedo, 2012).

A BNCC passou por três versões para ser enfim aprovada em 2017. De acordo com Branco, Royer e Branco (2018), ao fazer a análise das versões, podemos verificar algumas mudanças no que diz respeito à Educação Ambiental. A primeira versão não abordava diretamente sobre a EA, mas reforçava a transversalidade de conceitos como preservação do meio ambiente, consumismo e sustentabilidade. Relativamente à segunda versão, bem mais extensa que a primeira, a EA é apresentada como

[...] uma dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir, no desenvolvimento individual, um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos. Segundo apresenta, objetiva a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, o cuidado com a qualidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído (Branco; Royer; Branco, 2018, p. 197).

Essa versão trazia uma concepção que corrobora a perspectiva crítica da EA, considerada por nós como algo positivo, apesar de não coadunar a Pedagogia de Competências²⁴. Entretanto, esse avanço foi suprimido na versão final da BNCC, aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Malgrado a Base apontar a EA como uma das temáticas que devem ser contempladas nas habilidades dos componentes curriculares (Brasil, 2017), em toda a extensão do seu texto não há concepção explícita sobre EA. A única menção sobre a temática aparece no trecho que faz referência à necessidade de serem inseridas legislações complementares basilares para a construção da proposta do CS, precisando serem incorporadas às propostas pedagógicas por ser um dos temas contemporâneos que afetam localmente a vida humana (Sergipe, 2018).

Assim, apesar de a Base incumbir o sistema de ensino de contemplar temáticas relacionadas ao desenvolvimento da EA em suas produções curriculares, o CS não traz em nenhuma parte do seu texto as habilidades ou as competências para serem desenvolvidas acerca disso.

Para chegarmos a tal conclusão, fizemos uma busca pela repetição de palavras no texto da Base do termo “Educação Ambiental”. A procura foi motivada pela tentativa de compreender em qual concepção²⁵ o CS pautava suas proposituras referentes às questões socioambientais.

Não obstante o processo de pseudoconsulta pública ter possibilitado a criação de novas habilidades, a equipe ProBNCC e os colaboradores não perceberam a perda considerável em

²⁴ Competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Assim, o autor defende uma abordagem pedagógica que conceba os conhecimentos enquanto ferramentas a serem acionadas conforme as necessidades para resolvermos problemas.

²⁵ De acordo com Layrargues (2018), são três as concepções de EA: pragmática, conservacionista ou crítica.

relação à temática da Educação Ambiental na versão final da BNCC. Tendo em vista as discussões realizadas a respeito das exclusões feitas nas versões anteriores da Base, esse momento seria imprescindível para adicionar habilidades que foram suprimidas.

O processo educacional que visa uma EA crítica deveria estar pautado na formação de atitudes ecológicas e cidadãs que estimulem o desenvolvimento de capacidades e sensibilidades de identificação e compreensão dos problemas ambientais. Além disso, precisa mobilizar o comprometimento com tomada de decisões que proporcionem a melhoria da qualidade de vida, aludindo a uma responsabilidade social (Layrargues, 2018).

Ainda que o texto traga, em algumas de suas passagens, menções ao meio ambiente ou à natureza, os sentidos atribuídos às proposições são meramente enquanto espaço físico. Dessa maneira, é possível inferir que o panorama educacional sergipano pautado em habilidades e competências, suscitado pelo documento, não coaduna a EA crítica.

Essa perspectiva é relevante por proporcionar a participação dos cidadãos nas discussões e nas decisões sobre a questão ambiental, ultrapassando a questão da mera transferência de conhecimentos. Seria “uma proposta para subverter a lógica dominante do conhecimento científico preponderante na educação básica que invisibiliza os conhecimentos e os valores do educando” (Nascimento; Araújo, 2021, p. 214).

Atuando na contramão dessa perspectiva, o Currículo traz enfoques na preservação do meio ambiente físico, desconsiderando os aspectos socioculturais salutarres para o desenvolvimento do conhecimento socialmente significativo. Ademais, solapa também os embates seculares entre as esferas populares e científicas, adotando a tradicional hierarquização do conhecimento científico e a subjugação do conhecimento popular.

Embora não haja menção explícita acerca de EA, a sétima competência geral, que se refere à capacidade de argumentação, retrata a necessidade da promoção da consciência ambiental:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Sergipe, 2018, p. 22).

De acordo com o documento, espera-se que, por meio do desenvolvimento dessa competência, os alunos possam idealizar seus pontos de vista e suas decisões, defendendo-os e negociando-os com alicerces em conscientização de um consumo responsável e ético. No entanto, essa visão ingênua de consciência socioambiental não assume o desafio de desencadear

no educando a tomada de decisões sobre o ambiente em crescente degradação, o que deteriora a qualidade de vida individual e coletiva.

Além disso, o fato de deter conhecimentos científicos é colocado como a salvação da crise socioambiental que vivenciamos, como se saber direitos e deveres, consumir responsabilmente e ter consciência socioambiental fossem instâncias a serem alcançadas como num “passe de mágica”. Longe do ilusionismo provocado pelas belas firulas textuais, a inserção da dimensão ambiental no Currículo não suscita a compreensão da complexidade inerente aos problemas socioambientais, tampouco traz alternativas que viabilizem essa inserção eficazmente (Araújo, 2004).

Apesar de nenhuma competência, habilidade, unidade temática ou objeto do conhecimento contemplar a EA crítica, a escola não pode se eximir da necessidade de trabalhar com essa perspectiva para desenvolver a reflexividade, a criticidade e o protagonismo discentes. As ações de EA dentro do prisma crítico podem proporcionar à comunidade escolar a possibilidade de adquirir conhecimentos, valores e atitudes necessários para proteger e melhorar o meio natural em que vivem, desenvolvendo uma nova concepção sobre o respeito ao meio ambiente (Layrargues, 2018).

Além disso, podem fornecer subsídios para uma mudança cultural que seja pautada em uma ética ecológica e promover mudanças sociais que empoderem os indivíduos em condições de vulnerabilidade.

[...] Por essa perspectiva complexa, torna-se não só possível como necessária a incorporação das questões culturais, individuais e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera da vida privada (Layrargues; Lima, 2014, p. 33).

Trabalhar a EA a partir da perspectiva crítica é formar cidadãos críticos, participativos, protagonistas em suas realidades, participando do processo de mediação da busca pela transformação de realidades. Ao ressaltar a importância e a emergência da EA no contexto escolar, os caminhos de superação precisam ser traçados sem desconsiderar os avanços e os retrocessos na área educacional. Tais discussões podem também auxiliar na construção de concretudes mais condizentes com as necessidades reais das comunidades.

Sendo assim, a explícita ausência de temáticas relacionadas à Educação Ambiental não somente nos excertos analisados, mas em todo o dispositivo curricular, é uma evidência do caráter positivista subjacente à noção de meio ambiente, acentuando as dicotomias e o antropocentrismo. Para além disso, esse absentismo concepcional acerca da EA nos leva a uma

importante indagação: afinal, o que traz o Organizador Curricular de CN nas séries finais do Ensino Fundamental?

Dogmas positivistas ultrapassados são resgatados pela exaltação ao letramento científico e às proposituras de investigações para os educandos. Há uma inequívoca tentativa de inclusão de conteúdos relacionados às áreas de Geociências, Física e Química nos Anos Iniciais de Ciências da Natureza, mas que acontece de forma confusa e fragmentada. Dada a abstração e a falta de infraestrutura e de maturidade discente, antecipar conteúdos relativos ao átomo, por exemplo, inviabiliza o ensino e o aprendizado conforme é previsto (Corrêa; Morgado, 2020).

“Por exemplo, conhecimentos voltados para a Botânica e a Zoologia foram praticamente apagados do documento, assim como o ensino de conteúdos ligados ao estudo do Corpo Humano foi proposto de maneira ainda mais fragmentada” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 3). Foram retiradas as expressões “diferenças de gêneros”, “étnica” e “orientação sexual”, evidenciando concordância ao movimento Escola Sem Partido (SINTESE, 2018).

Para além desses retrocessos, há uma grande ênfase na necessidade de competências relacionadas à solução de problemáticas corriqueiras. Isso acaba restringindo o aprendizado dos aspectos ligados às questões culturais, históricas, filosóficas e sociológicas, bem como impede a construção do conhecimento crítico e reflexivo (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Por meio da concepção bloominiana, o CS traz uma hierarquização das habilidades nos domínios cognitivo e afetivo do educando para que ele possa, considerando a evolução idade/série, “adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível” (Sergipe, 2018, p. 447) e, para isso, precisa ter “dominado e adquirido as habilidades do nível anterior que deverão ser úteis e significativas”.

Essa postura é intencionalmente homogeneizante para dar continuidade à exclusão, uma vez que não considera os problemas de desenvolvimento cognitivo dos educandos existentes na educação brasileira, além de padronizar as necessidades individuais. Nem todo educando se desenvolve de acordo com as expectativas de idade/série. Além disso, as adversidades socioeconômicas, familiares e de qualquer dimensão que impactam no desempenho escolar acabam sendo desconsideradas.

Ainda que os princípios norteadores tenham sido muito bem preconizados na teoria, na prática toda a conjuntura traçada pelas habilidades na área das CN inviabiliza a execução de atividades que possam ser permeadas por esses princípios. O documento oficial almeja que cada um deles possa colaborar “harmonicamente para a educação integral, que visa o desenvolvimento pleno dos educandos e a promoção de uma sociedade justa, democrática e

inclusiva” (Sergipe, 2018, p. 10). Entretanto, diametralmente, o texto corrobora a formação de um sujeito individualista.

A sustentabilidade, um dos oito princípios do CS, é considerada no texto como a necessidade de “desenvolver a capacidade de interagir com o mundo atual, satisfazendo suas necessidades de forma consciente e responsável, comprometendo-se com as gerações futuras”. Essa postura dificulta a inserção de comportamentos e valores que levem à compreensão dos impactos e dos problemas socioambientais para que possam ser desenvolvidas atitudes positivas em favor do ambiente e do cuidado com o próximo.

De acordo com os princípios e critérios apresentados pelos diversos autores e pelos documentos que explicitaram o conceito de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, podemos concluir que desenvolvimento sustentável e sustentabilidade resultam da associação entre questões sociais, questões referentes à qualidade de vida, e da manutenção dos recursos naturais e, portanto, o desenvolvimento da consciência ambiental. Para que estas questões, requisitos e princípios possam ser implementados nos currículos de educação básica e superior, é necessário convertê-los em termos operacionais, que permitam estudá-los no processo educativo formal e adaptá-los às diversas disciplinas e aos seus conteúdos (Araújo, 2004, p. 89).

Ainda de acordo com a autora, a sustentabilidade, como nova referência ética a ser desenvolvida pelo ser humano, inter-relacionada com as questões ambientais e a interdisciplinaridade, possibilita uma EA que reelabore o conhecimento ambiental e desenvolva valores éticos. Essa premência se faz necessária para suplantarmos o tradicional e ultrapassado conceito de ambiente em busca de uma reparaigmatização educacional que leve à fundação de uma nova racionalidade ambiental (Leff, 2002).

Outra novidade do CS é o desdobramento dos objetos de conhecimento em “ESPECIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO”, em que são trazidos exemplos para os educadores de atividades práticas. Não obstante a pretensão de facilitar o trabalho docente por meio das exemplificações, é preciso se ater às armadilhas travestidas de boas intenções para que as práticas docentes não se engessem, não se homogeneizem e não se tornem excludentes.

A análise também revelou uma constante presença de habilidades relacionadas ao desenvolvimento do protagonismo juvenil. Embora tenha sido apontado várias vezes no texto, não enxergamos profundidade nesse protagonismo, pois, ao entendermos as nuances e os conflitos por trás de todo o processo de construção e implementação, percebemos um

[...] discurso centrado na necessidade de eficiência do sistema educacional público, o que legitima perspectivas centradas na uniformização e no controle. Perde espaço o

discurso em defesa de uma educação para todos como instrumento para superar desigualdades sociais com grande investimento público (Franco; Munford, 2018, p. 159).

Partindo dessa premissa, a melhoria da qualidade educacional se torna dependente do controle homogêneo instituído pelos dispositivos curriculares para atender às demandas de exames de avaliação, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos. O PISA é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável no Brasil pela aplicação das provas (INEP, 2007).

Os índices brasileiros nesse programa de avaliação estão estagnados há mais de uma década (INEP, 2018), apesar de assegurar os direitos de aprendizagem essenciais para toda comunidade educacional sergipana ser uma das metas para melhorar esses índices. Mas deveria ser essa a maior preocupação da integralidade educacional suscitada pelo CS?

Devido a esse desejo subliminar imbuído em todo o dispositivo curricular, a integralidade educacional do aluno, principal escopo trazido pelo texto da BNCC e por consequente do CS, é considerada por nós como uma pseudopreocupação, uma vez que a ideia de habilidades e competências compactua com a promoção de diretrizes acerca do que os alunos devem saber e fazer somente, desconsiderando a multidimensionalidade necessária para a formação do educando emancipado e autônomo.

Diferentemente do trazido pelo texto oficial, a concepção de educação integral cunhada inicialmente pelos escola-novistas como Dewey (1959) tem como princípio educar para reconstruir a experiência. Entretanto, as amarras instauradas tecnocraticamente não somente no texto, mas em todo o processo de implementação do currículo, podem comprometer o exercício experiencial das vivências dos educandos.

Apesar do título “Integrar e Construir” do texto introdutório, o Currículo traz poucos espaços para autonomia de integração e de construção efetivas. Ao julgar quais habilidades são mais relevantes que outras, o texto traveste-se de uma formação utilitária, servindo aos princípios da educação bancária, que vê os conhecimentos como depósitos a serem feitos nos alunos (Freire, 2005).

O enfoque dado às habilidades e às competências ligadas a Projeto de Vida e Empreendedorismo corrobora o viés utilitarista conferido à formação do indivíduo. Isso porque

as proposituras concebem os educandos como cofres vazios que serão enriquecidos pelo recebimento dos conhecimentos utilitaristas (Freire, 2005).

Dessa forma, o CS vem contribuir com a materialização de “projetos do setor empresarial no interior da educação pública que passa a ser concebida apenas como um sistema de formação técnica do trabalhador do futuro, voltado a produzir bens e riquezas para o país” (Marchelli, 2021, p. 5). Assim, os conceitos formam a principal bandeira levantada como o diferencial no CS que fará os jovens sergipanos enxergarem o mundo de outra maneira. Entretanto, a visão de mundo que lhes é oferecida é a do trabalho.

Embora tragam como inovador o conceito de Empreendedorismo Social (ES) para os educandos o aplicarem em suas perspectivas de vida, não é possível desatrelá-lo da lógica bancária subjacente a todo o documento. Afirmando que o ES incentiva os alunos a se autoconhecerem coletivamente, essa perspectiva se mostra contraditória, uma vez que essa ideia conota que o aluno precisa pensar em formas de ingressar no mercado de trabalho. Assim, a importância da participação ativa e significativa em suas aprendizagens é escanteada, desconsiderando sua realidade e suas peculiaridades socioambientais, culturais e econômicas.

De acordo com Mészáros (2008, p. 27), “Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. Dessa maneira, ainda de acordo com o autor, precisamos de processos educativos mais amplos para superarmos a lógica do capital subjacente à educação brasileira para que assim caminhemos rumo a uma sociedade para além do capital. Infelizmente, o CS vai na contramão desse caminho.

Embora o texto tenha algumas inovações que são peculiares ao texto sergipano, todas as habilidades são uma transcrição *ipsis litteris* do que é trazido na BNCC, com exceção das habilidades específicas criadas para o estado de Sergipe. Lutas e solapamentos também foram copiados da Base no processo de elaboração e implementação curricular.

Um dos principais entraves herdados foi o proclamado pela bancada evangélica. As questões de gênero, suprimidas na Base, também não tiveram lugar no documento sergipano. Conteúdos relacionados à anatomia do corpo humano e à sexualidade sumiram completamente dos objetos do conhecimento.

A respeito de conteúdos relacionados ao corpo humano, apenas são apresentados os sistemas nervoso, locomotor e reprodutivo, de forma desconectada dos demais sistemas do organismo. Essa segmentação e instrumentalização do corpo trazem uma visão mecânica que representa um retrocesso, seja no campo biológico, educacional ou ambiental (Piccinini; Andrade, 2018).

Apesar de toda lógica mercadológica/bancária instituída pelo CS, cabe a nós educadores lutarmos por princípios que oportunizem práticas pedagógicas que atendam à diversidade inerente aos sujeitos aprendentes, bem como às idiossincrasias de cada comunidade escolar. Dessa maneira, precisamos fomentar discussões para que o Currículo não seja utilizado como instrumento de invisibilização do indivíduo e de homogeneização da diversidade.

Em busca de trajetórias desinvisibilizadoras, é primordial salientar a relevância da problematização da diversidade, evidenciando a tradicional miopia curricular que se estende a um dispositivo balizado por outro tão homogeneizante. Desse modo, sigo com a análise das habilidades específicas do Currículo de Sergipe.

4.5 AS HABILIDADES ESPECÍFICAS DO CURRÍCULO DE SERGIPE

Para além de um documento normatizador de conteúdos a serem ensinados, é basilar que o Currículo de Sergipe seja posto em prática considerando as experiências de aprendizagem que veiculará, bem como seus efeitos materiais e simbólicos na vida da sociedade sergipana. Nesse sentido, para que suas proposituras, que são textualmente concretas, mas que só por meio das atitudes docentes podem se tornar concretidades, ou seja, consigam ser efetivamente concretizadas materialmente no cotidiano escolar, é premente uma pertinência e um exercício reflexivo constante acerca disso (Macedo, 2008).

Considerando essa assertiva, seguiremos com a análise das habilidades específicas criadas para o estado de Sergipe. A Figura 17 explica como essas habilidades estão codificadas.

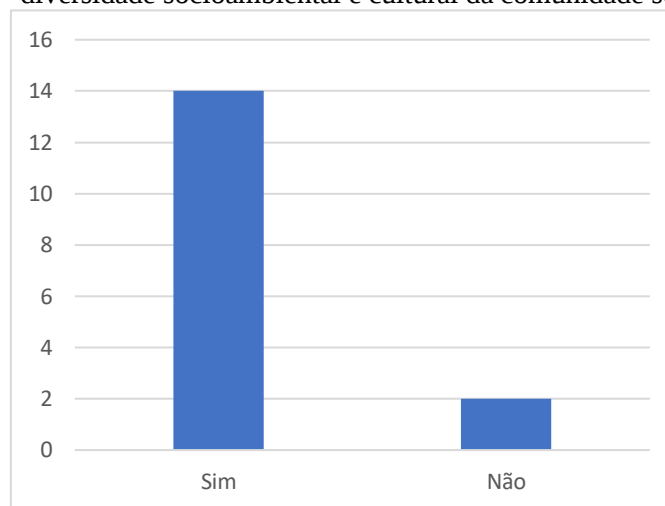
Figura 17 – Codificação das habilidades no Ensino Fundamental



Fonte: Sergipe (2019, p. 19).

Por meio dessas análises, buscamos compreender se o Currículo de Sergipe, em suas habilidades específicas, traz concretidades pertinentes às idiossincrasias do CPMGAM. Os respondentes foram indagados a respeito disso, e o resultado é apresentado na Gráfico 12 abaixo:

Gráfico 12 – Posição a respeito de as habilidades específicas do Currículo de Sergipe atenderem à diversidade socioambiental e cultural da comunidade sergipana



Fonte: Elaboração própria (2022).

Apenas dois dos educadores afirmaram negativamente à pergunta. Esses mesmos respondentes afirmaram não ter conhecimento das proposituras trazidas pelo CS acerca das questões socioambientais. Isso pode nos levar a pensar no porquê de os entrevistados terem respondido contrariamente: seria por desconhecimento ou por conceberem as questões socioambientais como algo dissociado da diversidade socioambiental e cultural da comunidade sergipana? Nenhum dos respondentes seguiu com a entrevista aberta para a elucidação dessa dúvida.

O fato é que o Currículo de Sergipe, que afirma visar a educação integral do aluno, incorre em descon siderações dos elementos basilares para a integralização dessa formação, pois não se atém à cultura local do estado, às problemáticas socioambientais, nem aos aspectos que possam contribuir para o sentimento de pertencimento à comunidade educativa.

A escola, enquanto lócus formador, também caminha no percurso de difusão de saberes tidos como acadêmicos, produzidos pelo meio científico e validado em seus currículos. Entretanto, quando pensamos em uma política que atenda a formação integral dos educandos, com o propósito de contribuir para interesse comum, devemos considerar aspectos para além dos muros da escola, envolvendo outros tempos, espaços, atores e saberes (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 208).

Apesar de o CS trazer habilidades específicas exclusivas para o estado, tais proposições são tecnicistas e desconsideram a complexidade necessária para lidar com as idiossincrasias das comunidades escolares sergipanas. Para fugir desses reducionismos, a tendência homogeneizante e padronizadora precisa ser repensada nos diferentes componentes curriculares e na dinâmica escolar. Assim, poderíamos construir práticas educativas pautadas nas diferenças e que promovessem a passagem do caráter mono para o policultural escolar (Candau, 2014).

Nesse intento, o Quadro 10 apresenta o mapeamento e a análise das 1.700 habilidades específicas sergipanas para averiguar a possibilidade de a perspectiva curricular sergipana coadunar esse prisma desinvisibilizador:

Quadro 10 – Habilidades específicas do EF do Currículo de Sergipe

	ORGANIZADOR CURRICULAR	SÉRIES INICIAIS		SÉRIES FINAIS		TOTAL	
		Habilidades Gerais	Habilidades Específicas	Habilidades Gerais	Habilidades Específicas	Habilidades Gerais	Habilidades Específicas
LINGUAGENS	ARTES	127	07	140	06	267	13
	EDUCAÇÃO FÍSICA	27	08	42	19	69	27
	LÍNGUA INGLESA	X*	X*	88	00	88	00
	LÍNGUA PORTUGUESA	201	0	185	0	386	00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	56	06	67	16	123	22
	HISTÓRIA	52	01	99	08	151	09
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	48	17	63	07	111	24
	MATEMÁTICA	126	32	115	74	241	106
	ENSINO RELIGIOSO	33	00	30	00	63	00
TOTAL GERAL DE HABILIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL						1.499	201
						1.700	

* As séries iniciais do Ensino Fundamental não possuem o ensino da Língua Inglesa em sua estrutura curricular.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Inicialmente fizemos uma busca por repetição da palavra Educação Ambiental e Questões Socioambientais nas habilidades específicas. Estendemos a busca para todo a parte do ensino fundamental. Não houve nenhuma menção explícita nas habilidades ou competências do CS do EF. Essa abstenção denotou uma abordagem tecnicista, reducionista e fragmentária de natureza, como se o mundo fosse formado por gavetas, o que corrobora com a concepção de educação neoliberal.

As preocupações giram em torno dos resíduos sólidos, geração de energia, abastecimento de água e demais aspectos relacionados ao tradicional lema da sustentabilidade de conservar o meio ambiente, utilizando os recursos naturais sem comprometer as gerações futuras. A perspectiva apresentada

[...] é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 1990. Caracterizam esse cenário pragmático a dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva (Layrargues e Lima, 2014, 29-30).

Nesse sentido, embora não haja menção explícita de EA, de acordo com os autores acima há a preponderância da Educação Ambiental pragmática por se alinhar ao neoliberalismo. Concordamos com eles por seus preceitos serem igualmente comportamentalistas e individualistas, desconsiderando os efeitos deletérios do da produção e do consumo na sociedade.

Para além do que foi observado a respeito da EA, a partir da observação do quadro, é possível inferir uma disparidade acentuada entre as habilidades gerais de Português e Matemática e os demais componentes curriculares. Como é sabido, são as disciplinas que são cobradas nos exames de avaliação estadual, a exemplo do SAESE, e em avaliações nacionais, tais como SAEB, Avaliação Nacional de Alfabetização e Prova Brasil.

Não obstante isso, acrescentaram 106 habilidades específicas às 241 habilidades gerais, acreditamos que para equiparar às 386 de Língua Portuguesa. Tal assertiva parte dos dados analíticos provenientes das habilidades específicas do Ensino Fundamental dispostas no Currículo sergipano, em que orientações são dadas de forma tecnicista, sem ao menos apresentar as concepções que as fundamentam.

Anunciadas como novidades e unicidades sergipanas em todo o território nacional, pois teriam surgido por meio dos anseios e visões da comunidade, as análises demonstraram que as habilidades específicas não acrescentaram nenhuma peculiaridade idiossincrática às práticas educativas do estado, que, apesar de diminuto, é riquíssimo em diversidade sociocultural, ambiental e econômica.

No Quadro 11, segue-se um exemplo de uma das análises feitas no texto das séries finais do Ensino Fundamental no Organizador Curricular das séries finais de Ciências da Natureza.

Foram encontradas apenas sete habilidades específicas, que estão listadas a seguir no quadro que explicita todo o processo de organização curricular ao qual estão submetidas:

Quadro 11 – Habilidades Específicas de Ciências da Natureza das séries finais do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe

SÉRIE	UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES ESPECÍFICAS DE SERGIPE
6º ANO	Matéria e Energia	(EF06CI01SE) Analisar os possíveis prejuízos ambientais causados pelos resíduos oriundos da separação das misturas nos processos produtivos locais (p. 469)
		(EF06CI02SE) Investigar as intensidades de som, luz e calor, em diferentes ambientes da escola, utilizando os equipamentos convencionais (termômetro, decibelímetro e luxímetro), ou alternativos construídos de acordo com a realidade da escola e a necessidade do aluno e de pessoas com deficiência (p. 470)
	Vida e Evolução	(EF06CI03SE) Explicar a importância dos órgãos dos sentidos na interação com outros seres vivos e seu habitat (p. 471)
7º ANO	Vida e Evolução	(EF07CI01SE) Reconhecer a importância do autoconhecimento do corpo do autocuidado e da autoestima como mecanismos importantes para a prevenção e promoção da saúde física e mental da população (p. 472)
8º ANO	Matéria e Energia	(EF08CI01SE) Identificar os riscos do uso inadequado e das más instalações elétricas nos diversos ambientes (p. 478)
9º ANO	Matéria e Energia	(EF09CI01SE) Compreender e explicar as mudanças de estado físico da matéria e relacioná-las com os fenômenos que ocorrem em escala global e em nosso cotidiano tendo como exemplo o aquecimento global, as chuvas, o oxigênio presente na atmosfera etc. (p. 481)
		(EF09CIO2SE) Conhecer os principais elementos e estrutura da tabela periódica. Relacionando a disposição dos elementos ao longo dos grupos, as propriedades que apresentam assim como investigar os componentes químicos presentes em diferentes substâncias do cotidiano (p. 482)

Fonte: Elaboração própria (2022).

A leitura das habilidades consideradas como específicas no CS nos leva a um desconcerto: o que exatamente essas habilidades trazem de especificidades para serem trabalhadas nas comunidades escolares sergipanas? Parecem um reconhecimento da carência deixada pela Base e uma tentativa falha de complemento. Ou talvez sejam habilidades que foram elaboradas apenas para que haja algumas diferenças daquelas que foram trazidas originalmente pela BNCC? Difícil responder.

A Base, como o próprio nome de antemão diz, deveria ter sido o ponto de partida para o desenvolvimento dos currículos. Entretanto, o que nos apresentaram foi um conjunto de “receitas prontas” de como o indivíduo pode se formar para estar apto a ingressar no mercado de trabalho e ser mantido por “amarras invisíveis” que repelem o desenvolvimento da consciência socioambiental.

Partindo desse pressuposto, o artefato curricular sergipano traz consigo interesses e intencionalidades maliciosas que atendem a pretensões que desconsideram as reais necessidades do educando, da escola ou da sociedade sergipana. Além de representar uma

ferramenta técnica e burocrática regulamentadora das instituições de ensino sergipanas, o CS precisaria tentar manifestar, sobretudo, os valores e a ideologia da comunidade sergipana.

As ausências de alguns conteúdos curriculares que remontem às idiossincrasias sergipanas denotam que o dispositivo sergipano foi criado pensando no atendimento ao mundo do trabalho, formando o sujeito por meio de um processo identitário meritocrático, representado pelo homem branco de classe média, ocidental, cristão e heterossexual (Corrêa; Morgado, 2020).

E as outras identidades? As identidades da mulher, do negro, do quilombola, do índio, do homossexual, da pessoa deficiente, das catadoras de mangaba, de tanta sergipanidade, acabaram sendo silenciadas e omitidas do currículo formal. Então, nessa perspectiva, podemos afirmar que o currículo é excludente em sua origem porque não representa a pluralidade de identidades e interculturalidades que o deveriam compor.

Onde está a sergipanidade do Currículo de Sergipe? Seria um componente curricular indispensável? Os entrevistados assinalaram positivamente.

SERGIPANIDADE é o conjunto de traços típicos, a manifestação que distingue a identidade dos sergipanos, tornando-o diferente dos demais brasileiros, embora preservando as raízes da história comum. A SERGIPANIDADE inspira condutas e renova compromissos, na representação simbólica da relação dos sergipanos com a terra, e especialmente com a cultura, e tudo o que ela representa como mostruário da experiência e da sensibilidade (Barreto, 2011, s/p).

A inserção da sergipanidade no CS poderia propiciar uma conexão dos educandos com os seus territórios, culturas e todo o povo sergipano em suas almas e conversas. Assim, poderia contribuir para a melhora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, nessa construção identitária, o sentimento de pertença, de orgulho e de reconhecimento é exarcebado.

Formar-se-ia, assim, a consciência pedagógica para o ensino e aprendizagem numa vivência em comum, fortalecendo as fronteiras da identidade própria. A partir disso, os fazeres e saberes pedagógicos podem se pautarem nas manifestações artísticas, nas contribuições lúdicas, nos usos e nas práticas circulantes, sendo incorporadas pela aceitação, para serem consagradas e remodeladas.

No prisma pós-crítico, as questões de significado, identidade e política são analisadas a partir de enfoques inovadores, acentuando-se o caráter socialmente construído da linguagem que tem como textos principais os objetos culturais. O currículo situa-se entre estes, sendo concebido e interpretado como um todo expressivo, como um texto, como um artefato excepcional de construções identitárias e de subjetividades. É, ainda, visto como campo de lutas

e contestação que (des)constrói identidades e subjetividades (Giroux, 1993; McLaren, 1993; Silva, 1993, 1994; Moreira, 2004).

O currículo, assim como as questões socioambientais, é um constructo social e histórico, de aspecto identitário e formativo, que transfigura, substancialmente, a vivência das pessoas que os experencia. Debater sobre essas categorias torna-se salutar na contemporaneidade, pois não fazê-lo “aumenta o hiato entre a experiência cultural de onde falam os professores e aquela outra de onde aprendem os alunos” (Silva, 2002, p. 68).

Nesse contexto, a concepção de instituição escolar assentada na tradição da oralidade, em que o educador é o centro do ato pedagógico e detentor de um conhecimento segmentado e verticalizado que é incutido por meio de aulas-monólogos, precisa ser superada. As proposituras do CS não conseguem estabelecer um diálogo edificante quanto aos conhecimentos prévios dos educandos. As permanências curriculares centradas em paradigmas tradicionais de ensino ultrapassados não condizem com o atual cenário sociocultural, ambiental e político.

Para subverter a lógica hegemônica de supervalorização do conhecimento disciplinar, o conhecimento discente necessita ser evidenciado. Apesar de todos os participantes da pesquisa afirmarem considerar os conhecimentos discentes, as análises de seus planejamentos de aula revelam uma postura tradicionalista de pedagogia mesclada à pedagogia de projetos. Os discursos docentes denotam um postura pedagógica que coaduna a pedagogia de competências suscitada no dispositivo curricular. Nessa contramão, precisamos transgredir as imposições curriculares sergipanas em busca de

Igualdade e liberdade de aprender e [que] faça valer as realidades escolares considerando a região, faça orientar e estimular uma prática pedagógica, em sintonia com os estudantes, empoderadora e emancipadora. Isto exige currículos inclusivos com o reconhecimento da diversidade humana (Cavalcanti, 2018, p. 21).

E, nesse trilhar, a organização curricular sergipana pode ser analogamente comparada a um trilho, pois seu veio está assentado na rigidez, centrado e padronizado no pragmatismo científico cartesiano, no qual as disciplinas científicas, que primam pelo conhecimento científico em detrimento daquele advindo do senso comum, foram estruturadas, garantindo uma visão parcelada e fragmentada do conhecimento (Gallo, 2008).

Em contrapartida, na tentativa de enfrentamento às invisibilizações, homogeneizações e exclusões decorrentes desse “trilho curricular”, as proposituras poderiam se equiparar a uma trilha. Nessa perspectiva, a complexidade conotaria uma flexibilidade e abertura no caminhar, capaz de reconstruir planos e propostas, de recalcular rotas de conhecimento, a fim de que os

educandos se tornassem autores e produtores do conhecimento em vários cenários de aprendizagem (Morin, 2003).

Para avançarmos nessa direção, não podemos perder de vista que a BNCC também trouxe mudanças em relação à formação docente, que, por isso, também precisa ser problematizada. Apesar de a SEDUC ofertar cursos de formação continuada intitulados “Trilhas formativas”, estas em nada se assemelham ao trilhar complexo, pois estão imergidas em um *lobby* corporativista, como analisaremos mais adiante.

A acepção trilhada de formação inicial básica e continuada no estado é aquela que considera a imprescindibilidade de os educadores serem formados para compreenderem as necessidades das comunidades em que lecionam e vejam a educação como meio de transformação da realidade local?

Essas discussões precisam ser acompanhadas pelas análises da Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Tais necessidades se fazem presentes pelo fato de os documentos trazerem alterações nos currículos dos cursos da formação docente para que os licenciandos se formem e se mantenham “atualizados” com as aprendizagens essenciais e pertinentes ao que é requerido pelas proposituras da BNCC.

5 O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: PRÁTICAS DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA AMBIENTAL DA COMPLEXIDADE

O prisma macroconceitual de práticas docentes abrange os conceitos de: Teorias Educacionais (Ghiraldelli Jr., 2010); Saberes docentes (Santos, 2012; Macedo, 2012); Concretitudes (Macedo, 2012); Ensino Itinerante (Morin, 2003); Experiência (Dominicé, 2012; Guidotti; Heckler, 2019) e Formação Continuada (Almeida, 2010; Silva, 2012).

A partir dessas interseções teóricas, conceberemos práticas docentes enquanto estratégias e, por meio do pensamento complexo, as compreenderemos como o conjunto de ações complexas realizadas pelo educador propiciantes da integração e da formulação de esquemas de ação que tornem o aprendente apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar as incertezas (Morin, 1999). Essa perspectiva rompe com o prisma positivista em que as tradicionais práticas pedagógicas estão assentadas, nas quais o ensino almeja indubitavelmente fornecer convicções aos indivíduos aprendentes.

Uma prática pedagógica baseada no conceito de programa se caracteriza pela sequencialização, normalmente linear, de todo o processo de ensino-aprendizagem. O ensino é concebido como trajetória e não como itinerância. Na trajetória, os aprendentes são guiados por instruções e aulas predeterminadas que compõem, conseqüentemente, um conjunto de módulos e, estes, o curso como um todo. O ensino como itinerância é arquitetado no movimento complexo da formação coletiva, a partir do contexto sociotécnico e cultural dos sujeitos, bem como das suas mediações e estratégias cognitivas (Santos, 2012, p. 193).

O ensino por itinerância se abre à complexidade inerente aos processos societários, requerendo uma reformulação teórico-metodológica do educador (Morin, 2003). Esta, por sua vez, perpassa a necessidade de reestruturação da formação docente. Na perspectiva de Macedo (2007), o conceito de formação transcende a aquisição de diplomas e as legislações que a regimentam. A multiplicidade de significados conferidos ao termo está atrelada ao sentido apreendido por cada ator social em formação.

Inicialmente, a pesquisa trabalharia com o macroconceito de práxis docente, entendendo-a como um processo que surge em decorrência da reflexão-ação-reflexão docente, em que o educador se torna o próprio sujeito da inquirição e não apenas um mero objeto de investigação (Nóvoa, 2009). Nesse contexto, ele não se limitaria a generalizar os conteúdos aplicados, mas se tornaria o sujeito de transformações, usando sua criticidade para ajustar seu método conforme a necessidade da comunidade escolar e as adversidades que possam surgir no processo.

Educadores seriam, assim, os sujeitos principais dessa mudança, uma vez que, ao adotarem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estariam indagando o seu próprio trabalho a fim de melhorarem cada vez mais sua qualidade. Entretanto, com todas as dificuldades relatadas, não pude captar esse processo de reflexão-ação-reflexão e algumas outras compreensões necessárias para a apreensão dessa práxis dos educadores do CEPMGAM.

Dessa maneira, em virtude das limitações impostas, os dados analíticos me conduziram à adoção do macroconceito de práticas docentes. Não sendo possível abdicar de todo o arcabouço teórico adquirido acerca da práxis, a compreensão macroconceitual de práticas herdou alguns conceitos práticos importantes. Nesse intento, a intelecção a respeito das práticas docentes da unidade escolar perpassou a necessidade de entendimento acerca de quais seriam suas teorias fundantes, bem como qual tipo de pedagogia as ancora.

Para além da polissemia atribuída ao termo, as políticas que interferem na formação docente precisam ser discutidas e problematizadas, pois tais problemas não podem ser resolvidos individualmente, nem por movimentos isolados das comunidades (Santos *et al.*, 2013). Assim, as legislações precisam estar alinhadas e condizerem às demandas societárias atuais, apresentando uma funcionalidade não pragmática de subsidiar o radicalismo necessário no projeto societário revolucionário, orientado pela transformação social, principalmente daqueles comumente subalternizados (Layrargues, 2018).

Os programas de formação de professores precisam se constituir mais críticos e socialmente comprometidos a fim de formar profissionais capazes de identificar os interesses da classe dominante contidos nas políticas educacionais, de modo a contribuir na construção de uma escola comprometida com a democracia e a justiça social, e ainda que saibam articular cultura científica e cultura popular, gerando movimentos contra-hegemônicos que sejam capazes de produzir mudanças na realidade socioambiental contemporânea (Silva; Araújo, 2019, p. 85).

Nessa direção, faz-se mister que os educadores procurem uma maior aproximação com a escola e o diálogo com os seus pares em busca de cobranças junto ao poder público. Este, ao desconsiderar a importância do espaço escolar e da compreensão crítica global do ambiente para a formação docente, corrobora uma formação tecnicista e reducionista (Macedo, 2012).

5.1 BNC-FORMAÇÃO e BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

Com a instituição da BNCC, a formação docente tem se alinhado às suas diretrizes e normativas. Assim, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada foram homologadas para

definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

No entanto, com a imposição da Base e de todas as políticas que decorreram dela, tais direcionamentos trouxeram retrocessos, haja vista que fizeram ressurgir perspectivas eficientistas e tecnicistas ultrapassadas. Nesse intento, para confrontar esse retrocesso educacional, é emergencial haver debates acerca dessas políticas curriculares entre os pesquisadores e educadores desse campo de investigação (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Malgrado o governo ter afirmado que a homologação da BNCC não iria prejudicar a diversidade local e as especificidades regionais, pois não interferiria nas metodologias de ensino docente, contrariamente a isso, na tentativa de alinhar a formação e a capacitação desses profissionais à Base, mediante uma linguagem acerca do que se espera ser alcançado, a proposta pode mudar radicalmente os cursos de licenciatura e de formação continuada (Brasil, 2018).

A exemplo disso, a Resolução CNE/CP nº 2 propõe nas graduações de licenciatura a substituição do estágio obrigatório por um programa de residência supervisionado. Além disso, reconfigura todo o formato do curso de Pedagogia, que passará a ser dividido em três fases distintas. Na primeira, políticas públicas serão abordadas; na segunda, o graduando escolherá como foco uma das etapas do Ensino Básico, e a última delas será destinada à especialização em algum dos segmentos da carreira (Brasil, 2018).

Nenhum dos três entrevistados era pedagogo, e, portanto, não podemos comentar melhor acerca de tais transformações. Outrossim, as resoluções trazem várias outras descaracterizações para a formação docente tradicionalmente conhecida, uma vez que vários departamentos do Ensino Superior podem se extinguir por causa da supressão de diversos conteúdos na Base.

“Por exemplo, conhecimentos voltados para a Botânica e para a Zoologia foram praticamente apagados do documento, assim como o ensino de conteúdos ligados ao estudo do Corpo Humano foi proposto de maneira ainda mais fragmentada” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 18). Em decorrência disso, o entrevistado E1, biólogo por formação, comentou:

A formação inicial dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, por exemplo, sofrerá reverberações em seus departamentos, pois para que dispor de botânicos e zoólogos se não serão conteúdos mais ensinados e nem cobrados nos exames de avaliação? (E1, 2022).

Ademais, haverá uma grande redução do que pode se trabalhar de diversidades, pois 60% dos conteúdos a serem ensinados em todo o país estão homogeneizados. Isso decorre de

uma invisibilidade da diversidade continental da nação, que passa a ser escanteada em detrimento daquilo que se almeja trabalhar para que as dez competências da Base sejam alcançadas.

Para além disso, tais alterações têm influência direta nas formas como o educador ensinará, porque aquilo que não cai na prova tende a se tornar optativo. Essa padronização do ensino brasileiro pode interferir nos processos de inovações metodológicas escolares, e a criatividade pode ser dizimada.

Para a visão dos reformadores empresariais, é preciso operar a progressiva substituição da administração pública das escolas reconvertida para a administração do sistema privado de gerenciamento, pois, segundo essa visão, o público está fadado ao insucesso (SINTESE, 2018, p. 14).

Segundo Freitas (2017), essa padronização é um subterfúgio para a privatização do espaço educacional, pois sem ela não há possibilidades de haver controle, e sem controle não haverá mercado. “A padronização no processo de formação educacional retira o que é próprio da espécie humana que é a criação, a imaginação, o talento, a vontade e o poder de decidir por sua própria consciência” (SINTESE, 2018, p. 14).

Outrossim, é mais um indício de que o sistema meritocrático está mais próximo do que nunca de voltar à tona:

Padronização e concorrência geram novos valores na convivência escolar: solidariedade é substituída por concorrência e projeto coletivo é substituído por interesse individual. Do ponto de vista do sistema administrativo, não se discute o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, institui-se bônus aos professores e professoras que conseguirem atingir os melhores desempenhos de seus estudantes (SINTESE, 2018, p. 14)

No estado de Sergipe, os educadores têm assistido aos seus direitos sendo retirados por manobras das políticas estaduais que são desdobramentos dessa visão gerencial da educação neoliberal à qual estamos sendo submetidos.

Do ponto de vista do sistema administrativo, não se discute o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, institui-se bônus aos professores e professoras que conseguirem atingir os melhores desempenhos de seus estudantes (SINTESE, 2018, p. 15).

Essas tessituras podem incorrer na desprofissionalização docente, que foi relatada pelo entrevistado E2 ao demonstrar sua insatisfação:

Primeiro, por meio do Projeto de Lei Complementar nº 05/2022, o Governo de Estado retirou o direito à regência de classe, que assistia àqueles educadores que estavam no chão da sala de aula de terem acrescidos 40% (quarenta por cento) do piso salarial aos seus salários. Além disso, não deu o aumento do piso previsto de 33,24%, pois, com a incorporação da regência ao piso salarial, afirmou já pagar um valor acima do piso, golpe duplo na categoria do magistério (E2, 2022).

Manifestando bastante descontentamento e sentimento de impotência, ele continuou discorrendo:

Posteriormente, transformou o rateio do FUNDEB, pago pelos demais estados, como era previsto, em um décimo quarto salário a ser pago sob a forma de abono... Decisão que excluiu os aposentados e pensionistas, que não foram contemplados por não estarem na ativa. Não satisfeitos com sua benevolência, ao invés de discutir o piso salarial e o resgate da carreira do magistério, instituiu a política do abono salarial... Todas essas ações contribuem para a desvalorização docente, pois abono não é vencimento e, quando a gente se aposentar, não incorporaremos esses valores abonados (E2, 2022).

As exposições do educador demonstram a existência de um entrelaçamento entre os objetivos da educação neoliberal e a política educacional sergipana mediante aprovações de normativas legais que assegurem o cumprimento de tais fins. O intuito subjacente a essa trama incorre na desvalorização da carreira docente. Seguindo o tear de alinhamentos neoliberais,

Em outubro de 2020, houve a publicação da BNC-Formação Continuada, o que, por si só, rompe com a ideia de articulação entre Formação Inicial e Continuada que estava sendo proposta nas DCN de 2015, onde a formação continuada de professores era relacionada em um mesmo documento não só à formação inicial, como também a políticas de valorização e profissionalização do magistério (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 20).

Analisando as conjunturas políticas pós-*impeachment*, os convênios e as parcerias estabelecidas com os grupos privatistas, foi possível inferir que a formação continuada docente também tem sido pensada para atender aos ideais neoliberais.

O que temos visto atualmente, no cenário educacional, é uma avalanche de medidas, projetos, ações em prol unicamente de formar professores para atender aos anseios do mercado. A formação continuada tem tido como papel preparar esses sujeitos para o atendimento a essas cobranças, sendo o mecanismo que os capacita a obter altos escores em avaliações externas (Nogueira; Borges, 2021, p. 193-194)

Ambas as resoluções incutem nos educadores toda a responsabilização das aprendizagens discentes, além de disporem de listagens de competências que devem aprender para que o ensino se torne eficiente – como é esperado pela Base.

Sobre a BNC-Formação, a ideia desse texto regulatório é a de fazer com que os professores desenvolvam competências para que possibilitem o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, a fim de que cada um atinja o seu desenvolvimento máximo possível (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021 p. 20).

A implementação da BNCC e do CS, alinhados às resoluções acerca da formação docente, desarticula-se do Plano Nacional da Educação, pois desconsideraram as definições da Conferência Nacional da Educação e se desvincularam das Diretrizes Curriculares Nacionais que vinham sendo construídas coletivamente sob o senso de uma educação humanizadora (SINTESE, 2018).

Para evidenciar a trama neoliberal dessas normativas curriculares, realizamos um cotejamento entre as competências da BNCC, BNC-Formação, BNC-Formação Continuada e os princípios do Currículo de Sergipe, em que identificamos similitudes alinhavadas nos fins por eles pretendidos. Isso coaduna com o ideal de alinhamento das legislações neoliberais acerca do que é esperado que os educandos aprendam e que os educadores aprendam para lecionar na Educação Básica (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Nesse sentido, embora os adventos sergipanos tenham sido “pensados para colaborar harmonicamente para a educação integral discente” (Sergipe, 2019), torna-se manifesto que eles foram cunhados para alinhavarem as políticas curriculares neoliberais, que, por sua vez, visam assegurar o desenvolvimento das dez competências gerais da educação esperadas pelo documento balizador.

Estudos críticos da BNCC mostram associações entre a formação para o trabalho em geral e a formação para o trabalho docente a partir da consolidação de competências, trazendo uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho desses educadores (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo (Brasil, 2019, p. 43).

Assim, fica evidente que as tessituras das resoluções estão primaziadas por um saber-prático, desconsiderando os demais saberes essenciais para composição de um percurso formativo sólido e abrangente. Implicitamente, as duas resoluções acerca da formação do educador trazem uma desprofissionalização docente, pois, ao descaracterizar o que vinha sendo sócio-historicamente construído, corrobora a noção de notório saber (Nogueira; Borges, 2021).

De acordo com essa concepção, qualquer profissional da área que dispuser de conhecimentos suficientes para fazer os educandos desenvolverem as competências almejadas podem lecionar. Dessa maneira, para ministrar aulas nem precisará ser licenciado. Além disso, a “pseudo” interdisciplinaridade proposta pode esconder o descarte de profissionais das áreas afins, de forma que seja necessário ter menos profissionais para lecionar (Nascimento *et al.*, 2022).

Considerando essa assertiva, a formação docente precisa auxiliar no enfrentamento a essa descaracterização docente que impõe séria ameaça à arte de educar. De acordo com Nóvoa (1995), a autonomia de ser e ensinar constitui o processo identitário dos educadores, construído pelas diversas maneiras conflituosas e/ou consensuadas de ser e de estar na profissão.

No que tange a essa assertiva, é possível concluirmos que um saber que provenha de outras experiências profissionais não se equipara aos saberes docentes, haja vista que a construção docente se faz mediante a conciliação da identidade do ser profissional com o individual e o coletivo, havendo adaptação dos saberes de outros colegas e de suas experiências, sem a desvinculação do próprio saber (Nóvoa, 2009).

O destaque dado a essa asserção perpassa as discussões acerca das normativas curriculares, pois currículo e formação constituem uma relação dialógica, indissociável e indistanciável. O primeiro orienta os desenhos da formação, ao passo que o segundo, de acordo com esses delineamentos, pode promover (re)elaborações curriculares (Macedo, 2012).

Nesse prisma, a formação precisaria proporcionar a possibilidade de ruptura com a lógica de obediência dominante no intuito de transformar e transpor essa realidade, fundada numa lógica contra-hegemônica, proporcionando a interação com realidades factíveis que extrapolem aquelas estipuladas (Silva; Araújo, 2019). A concepção de formação aqui é adotada como

[...] o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem [...] um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações (Macedo, 2010, p. 20).

Assim, ao trabalharmos com a investigação de perfis de formação, se fez necessário considerar a conjugação das vertentes coletiva e pessoal envolvidas no processo educativo (Macedo, 2012). Dessa maneira, correlacionando os dados pessoais coletados mediante os questionários e as conversas hermenêuticas, foi possível inferir que a experiência docente dos educadores que participaram da pesquisa apresenta dois gumes.

O primeiro deles está relacionado às vivências docentes que os conduzem a aperfeiçoar cada vez mais suas práticas, como podemos perceber no relato do E1:

Mesmo diante dos desafios que enfrentamos desde sempre, mas principalmente depois da pandemia, sempre procurei me atualizar por meio de formações e cursos. Com o ensino remoto, todos tivemos a urgência de nos renovarmos, independentemente de experiência... Mas eu particularmente, quanto mais aprendo, mais busco aprender, porque não podemos parar nunca, né? (E1, 2022).

Diametralmente, o saber experiencial pode ocasionar enrijecimentos das práticas pedagógicas, pois, ao não buscarem formações continuadas e o exercício da reflexividade, incorrem em uma formação que não traz práticas cotidianas propiciantes de leituras inovadoras da realidade (Santos, 2012), como foi constatado na fala do nosso entrevistado E3:

Com todas as vivências que passamos ao longo do tempo, adquirimos experiências que nos preparam para contornar as situações desafiadoras. Com o decorrer do tempo, a gente já vai aprendendo o que funciona, o que não funciona, e ajustando nossas práticas. No período pandêmico, não teve muito jeito, não havia experiência que nos preparasse pra aquilo que enfrentamos. Eu, que já estava enferrujado pra tecnologias, tive que optar pelas formas tradicionais dos módulos impressos (E3, 2022).

Possivelmente, a atuação docente integra a mais importante fonte de aquisição de saberes (Almeida, 2010). Entretanto, uma supervalorização experiencial pode resultar em invisibilização dos demais saberes e/ou na fixidez metodológica, que pode coibir a abertura docente a novos saberes e incertezas.

A valorização exacerbada da experiência por parte dos docentes pode causar uma marginalização de outros saberes. Na tentativa de ressignificar os saberes oriundos de outras fontes, alguns professores, por acharem que não são necessários a sua prática pedagógica, discriminam e desvalorizam os saberes da formação ou dos currículos e disciplinas, supervalorizando suas próprias experiências. São nos momentos de aula, na necessidade da sala de aula que os professores hierarquizam seus saberes (Almeida, 2010, s/p).

Para além disso, é primordial considerar os saberes discentes. Para fugir de práticas pedagógicas homogeneizantes e obsoletas, os educadores precisam incorporar tais discussões de maneira reflexiva para que haja modificações em suas práticas.

Para que os docentes possam desempenhar uma prática pedagógica na perspectiva crítica e transformadora requer a necessidade de investir em procedimentos metodológicos que favoreça a construção de concepções de mundo, ou seja, uma formação pedagógica que esteja voltada para as relações existentes entre o meio ambiente, a sociedade e a cultura (Neto; Feitosa; Cerqueira, 2019, p. 9).

Sendo assim, é necessária uma transformação teórico-metodológica docente, que abarca a premência da reconfiguração das formações docentes, haja vista precisarmos evitar os reducionismos existentes nas práticas de EA. Nessa lógica, essa formação precisaria fomentar debates que busquem integrá-la a informações e a reflexões críticas socioambientais, suscitando a emergência do educador ambiental. Ao serem indagados sobre suas concepções acerca da EA, foi possível inferir a presença da postura pragmática:

A escola sempre trabalha com datas comemorativas em alusão ao meio ambiente, mas mais os professores ligados às áreas de Ciências, Geografia e o pessoal do Fundamental menor (E1, 2022).

As ações de Educação Ambiental na escola ficaram comprometidas devido ao período pandêmico. Tínhamos um belo projeto de horta escolar, onde vários professores desenvolviam ações de acordo com suas áreas de formação. Havia intenção de produzirmos uma cultura de hortaliças para fornecer os temperos da merenda escolar (E2, 2022).

A Educação Ambiental precisaria ser uma disciplina para ser melhor trabalhada, dada a sua relevância. Ou pelo menos que fosse criado alguma normativa que conduzisse a abordagem transversal dela nos componentes curriculares normais (E3, 2022).

Isso quer dizer que se formariam educadores aptos a resistirem às imposições inculcadas pela hegemonia reprodutivista dos programas e assim permitirem a seus alunos se perceberem inseridos no meio ambiente, auxiliando na superação da visão dicotomizada entre o ser humano e a natureza (Nascimento *et al.*, 2021).

As tradicionais formas de conceber ações de EA precisam ser constantemente questionadas. Entendemos que a EA precisa ir além do que foi instituído pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1997). Entretanto, o caminho a se percorrer para a construção se faz a partir de todas as perspectivas conjuntas.

Falamos em uma EA que promova “[...] a reflexão na ação, entendida como práxis educativa, e que nos permita identificar problemas e conflitos relativos às nossas ações e à nossa própria presença no planeta” (Oliveira, 2007, p. 105). Sem imposições e de forma prazerosa, as ações precisam suscitar mudanças comportamentais individuais e coletivas.

No entanto, nenhum dos participantes da entrevista fez alguma formação docente continuada acerca de EA, apesar de terem sinalizado carecer dela para viabilizar as questões socioambientais em suas práticas docentes. Apesar de não ter podido analisar os cursos de

formação em EA fornecidos pela SEDUC, evidencio aqui as reflexões promovidas em outro trabalho²⁶ que desenvolvemos acerca da formação docente.

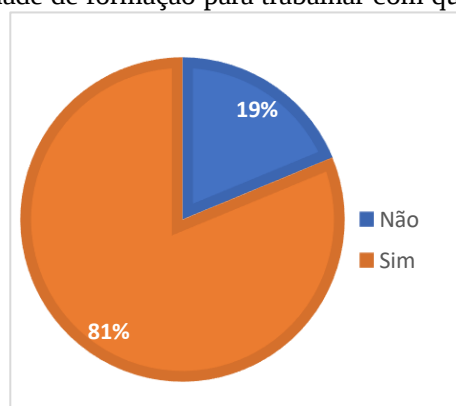
Considerando as discussões do escrito, embebidas pelo projeto educacional pautado na EA crítica, a formação docente subsidiaria uma emersão do seu conservadorismo pedagógico e da subserviência à lógica do capital. Dessa maneira, seu conteúdo crítico ecopolítico, historicamente esvaziado no decorrer do tempo, seria recuperado, oportunizando o resgate de seu poder subversivo e de seu potencial contestatório, necessários para a construção de sociedades sustentáveis (Layrargues, 2018).

Ou seja, para além da noção de que as políticas públicas são intervenções do Estado em determinadas situações problemáticas, em um sentido quase neutro e demasiadamente positivado, ou mesmo que essas são diretamente impostas aos governos por meio da ação de agentes privatistas, é necessário que reconheçamos a influência destes grupos dominantes nas sociedades democráticas contemporâneas. Seu exercício de poder se dá a partir da seleção do que é considerado um problema ou algo relevante a ser combatido e da escolha dos agentes envolvidos na formulação, na aprovação e na própria implementação das políticas educacionais (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021 p. 8).

Nesse sentido, podemos afirmar que o estado de Sergipe não tem sido neutro. Apontado como um dos estados que têm liderado o processo de implementação da BNCC, o governo não tem estabelecido um diálogo aberto com a classe do magistério, que tem tido seus discursos invisibilizados. Além disso, as políticas estaduais têm seguido a cartilha da implementação da educação neoliberal, engendrando as formações docentes e os demais documentos normativos com seus ideais neoliberais.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da SEDUC, e anteriormente no canal do *YouTube* Educação Sergipe, o Governo do Estado disponibiliza constantemente formações *online* para os educadores da Educação Básica. Os três entrevistados participaram de cursos nessas plataformas. No tocante à necessidade de formação docente para tratar das questões socioambientais, os educadores do Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo manifestaram-se, como é observado no Gráfico 13:

²⁶ O artigo “A emergência do educador ambiental crítico a partir da formação docente: importância do saber socioambiental na construção de projetos de intervenção coletivos” foi publicado na *Revista Debates em Educação*.

Gráfico 13 – Necessidade de formação para trabalhar com questões socioambientais

Fonte: Autoria própria (2022).

Apenas 03 dos 16 educadores afirmaram não sentir necessidade de realizar formação docente continuada para trabalhar com as questões socioambientais. Os nossos 03 entrevistados compõem os 13 que afirmaram carecer de formação. Nesse sentido, levantamos quais tipos de formação continuada eles realizaram em 2021 e 2022 e seguem abaixo listados no Quadro 12:

Quadro 12 – Formações continuadas ofertadas pela SEDUC que os entrevistados realizaram

FORMAÇÃO	DURAÇÃO	ANO	FORMADORES/ PARCEIROS
Mentoria Pense Grande Projeto de Vida	65h	2021	Fundação Telefônica Vivo, Instituto Paramitas
Formação de Multiplicadores: Docência e Educação Socioemocional	4h	2021	UNDIME, Instituto Ayrton Senna
Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	50h	2021	ProSic
Mesa-redonda – Como utilizar os indicadores escolares para enfrentar a distorção idade-série?	4h	2021	ProSic
Mesa-redonda – Ensino híbrido e metodologias ativas: aplicabilidades e possibilidades	4h	2021	ProSic
Mesa-redonda – Como melhorar o aprendizado por meio do trabalho integrado?	4h	2021	ProSic
Práticas Pedagógicas Exitosas	4h	2021	ProSic
Formação para as Olimpíadas da Língua Portuguesa	4h	2021	Fundação Riberto Marinho, Futura, UNDIME, CONSED, CENPEC, Itaú Social
Pedagogia de Projetos associada às metodologias ativas na EJA – Cadernos Complementares do Currículo de Sergipe	160h	2021	SEDUC
Travessias Formativas: Educação Física Anos Iniciais e Finais	80h	2022	Fundação Getúlio Vargas (FGV)
Travessias Formativas: Arte Anos Iniciais e Finais	80h	2022	Fundação Getúlio Vargas (FGV)
Travessias Formativas: Ciências Anos Iniciais e Finais	80h	2022	Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os cursos de formação anteriormente listados são uma evidência da presença massiva dos grupos privatistas na seara educacional. Em atendimento ao que preconiza a BNC-Formação Continuada, a SEDUC, juntamente aos seus parceiros privatistas, tem ofertado cursos de atualização

[...] com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; b) cursos e programas de extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; c) cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, e que articulem o projeto pedagógico da IES e as políticas de formação das redes de ensino (Brasil, 2020, s/p).

Excetuando-se as formações realizadas pelo ProSic para os educadores que lecionam na Correção de Fluxo, todas as outras contam com parcerias de órgãos do setor privado. Em algumas delas, a iniciativa do curso partiu da seara privatista, a exemplo da Fundação Telefônica Vivo e do Itaú Social, grupos sem conhecimento do chão da escola pública. Para além disso, mediante a pesquisa documental, foi possível inferir que essas formações almejavam apenas dogmatizar o educador acerca das competências que necessitam transmitir e em nada contribuem para o aperfeiçoamento docente.

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer (Silva, 2019, p. 133).

Contrariamente a essa direção, é preciso que pensemos em possibilidades de proposituras subversivas de uma formação docente continuada que auxilie no desvelamento das idiossincrasias silenciadas e na busca de um projeto societário necessário para a realidade local sergipana.

Destarte, como os educadores do CEPMGAM percebem o projeto societário da comunidade escolar em que lecionam? Em seus planejamentos, procuram articular os diversos saberes em parceria com seus educandos? Eles percebem a necessidade de subversão da lógica hegemônica instituída pelo Currículo de Sergipe? Guiados por essas indagações, seguiremos com as análises dos planejamentos dos educadores do Colégio Estadual Professora Maria das Graças de Azevedo Melo.

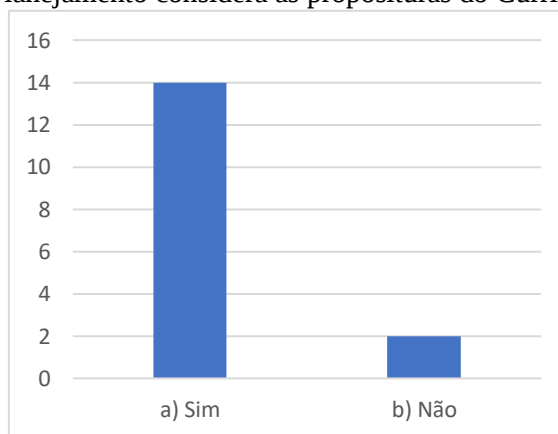
5.2 ANÁLISES DOS PLANEJAMENTOS SEMANAIS DOCENTES

Planejar é pensar e executar as etapas necessárias para alcançar um objetivo e avaliar se é necessário reelaborá-las caso tais objetivos não sejam alcançados. Dessa forma, o planejamento é um alicerce indispensável para uma “educação corajosa, [...] de uma educação que leve o ser humano a uma nova postura de seu tempo e espaço” (Freire, 2011, p. 122).

O planejamento das atividades pedagógicas na prática docente resulta de uma relação entre ações individuais e coletivas, pautadas em atividades de leitura, concepções teóricas e na relação com a construção e implantação do currículo. Assim, de acordo com Thomazi e Asinelli (2009), os educadores podem ser classificados em três categorias: os que planejam sem nenhuma orientação, os que mesmo recebendo orientação planejam individualmente por não aceitarem imposições e os que planejam coletivamente:

Nesse sentido, considerando que as orientações da equipe gestora era seguir o currículo sergipano, uma das perguntas dos questionários aplicados junto aos educadores do CEPMGAM foi a respeito da inclusão das proposituras curriculares e obtivemos o resultado descrito no gráfico 14:

Gráfico 14 – Planejamento considera as proposituras do Currículo de Sergipe



Fonte: Autoria própria (2022).

Apenas dois dos educadores afirmaram não considerar tais propostas curriculares. Durante as entrevistas por questionários, foi possível inferir que em cada período de funcionamento da unidade escolar havia uma forma diferente de conduzir esse ato de planejar. Neutralizar as possíveis redes de relações pedagógicas instituídas e instituintes no CEPMGAM

poderia levar à reificação²⁷ das análises a serem realizadas. Fugindo de dados analíticos sem autonomia, que seria essa inorganicidade reificada, foi

[...] preciso não perder de vista este movimento, esta dinamicidade que, na maioria dos casos, passa despercebida dos gestores e dos professores. Esta postura de desconhecimento – do não ver – contribui para o engessamento das atividades educativas que passam a funcionar como simples cumprimento de programas e de planejamentos reificados que submetem os alunos a uma situação de sujeitos passivos (Macedo, 2012, p. 141).

Nesse sentido, durante os trabalhos de campo fiz observações acerca das relações entre direção/coordenação/educadores. Além disso, nas conversas que antecederam ou sucediam as entrevistas, buscava entender como se dava as inter-relações entre esses (des)atadores de nós.

Enquanto educadora integrante do quadro docente do magistério do estado de Sergipe, meus movimentos analíticos me implicam diretamente nos fenômenos investigados (Macedo, 2012). Dessa maneira, utilizei de minha implicação para captar detalhes, insinuações, silenciamentos e o que fosse possível para agregar ao que era dito explicitamente.

E, nesse tear de multiplicidades, fiz algumas inflexões acerca do funcionamento escolar. Nos períodos matutino e vespertino, havia uma maior organicidade, que se dava a partir das diretivas da coordenação e, posteriormente, eram assimiladas pelos grupos de educadores em suas respectivas áreas. No período noturno, os planejamentos aconteciam de forma mais individualizada.

Não que não houvesse coordenação, mas, como cada turno contava com um coordenador pedagógico distinto, apesar de as orientações pedagógicas serem as mesmas, as formas como eram conduzidas, apropriadas e de fato cumpridas pelos educadores eram divergentes.

Os 14 educadores que afirmaram seguir as proposituras do CS seguiam as orientações da gestão à risca e, na maioria de seus planejamentos, faziam cópia das habilidades e dos objetos do conhecimento listados no dispositivo curricular, conforme eram orientados.

As análises mostraram que os educadores seguiam as habilidades propostas no Currículo sergipano, apresentando a seguinte estrutura: **Título da Aula**, em que aparecem os objetos do conhecimento; **Objetivo da Aula** - acompanhadas pelo código alfanumérico, estão as habilidades que se espera serem desenvolvidas na aula; **Estratégia da Aula**, na qual os mecanismos adotados são listados; **Atividades**, que listam quais ações serão desenvolvidas;

²⁷ É um processo no qual uma realidade social de natureza dinâmica e criativa passa a apresentar fixidez, automatismo, passividade, característicos de um objeto inorgânico, perdendo sua autonomia e autoconsciência.

Recursos da Aula - quais materiais serão usados; **Registro** - como serão feitos os registros do que foi aprendido nas aulas e atividades no caderno; **Orientação** - diretrizes para os educandos e/ou responsáveis acompanharem a aula.

Os dois educadores que afirmaram não considerar o CS em seus planejamentos, apesar de seguirem a mesma estrutura acima relatada, pareciam ainda se guiar pelo antigo Referencial Curricular de Sergipe. Este era o documento que orientava as práticas docentes antes de ser substituído pelo CS.

Antes que eu pudesse concluir o trabalho de campo, uma circular interna suspendeu a obrigatoriedade de elaboração dos planejamentos semanais. As análises destes almejam a intelecção do movimento dialético entre o que está posto oficialmente pelo Currículo e o que os educadores planejam, considerando ou não o currículo oficial. Dessa maneira, por meio da

[...] articulação desses dois campos de coerência, que se movimentam em ritmos diferentes em termos de concretude e tempo de realização/afirmação. Defendo a perspectiva de que o movimento transdutivo se realiza e pode ser observado no contexto do instituído/ instituinte e que este o contém e o abriga em sua realidade movente (Macedo, 2012, p. 139).

Nessa mobilidade, ainda que não percebam o movimento transdutivo inerente a esse processo, são suas atitudes que tornarão o currículo oficial concreto na prática. E é isso que chamamos na presente investigação de concretitudes, que serão mais bem debatidas no tópico a seguir.

5.3 A PRÁTICA DOCENTE NO CEPMGAM

Neste momento, é preciso salientar que as discussões até aqui feitas não têm o intuito de desmerecer ou menosprezar as práticas docentes desenvolvidas no Colégio Estadual Prof^a. M^a. das Graças Azevedo Melo ou nenhuma outra. O trabalho desenvolvido almeja suscitar reflexões e debates que nos levem a caminhos frutíferos em relação a uma educação mais condizente com a realidade da comunidade escolar sergipana.

A apreensão das práticas docentes do CEPMGAM foi realizada por meio dos cruzamentos dos dados provenientes de planejamentos de aula, questionários, entrevistas, pesquisa documental e projetos por eles desenvolvidos. Inicialmente, intencionávamos realizar a observação das aulas dos educadores, o que não foi possível por conta do período em que eu estava gestante e, na sequência, de licença-maternidade.

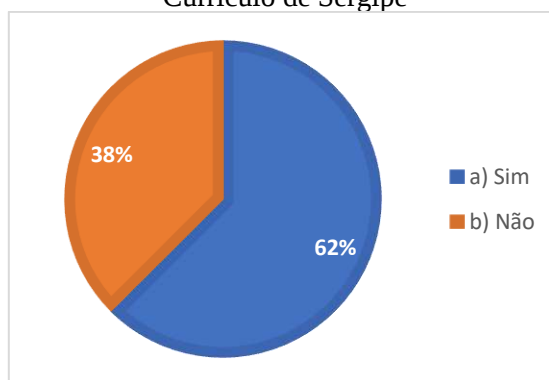
Mesmo sem dispor das observações das aulas, o trabalho de campo transcorreu como era previsto. Em meio ao clima tenso do período eleitoral e a tantas adversidades que foram sendo contornadas, o mergulho nas vivências do CEPMGAM ocorreu de maio a dezembro de 2022. Sequencialmente, aconteceram as análises dos dados coletados, conforme já foi descrito na segunda seção do presente trabalho.

Esta subseção é dedicada às discussões provenientes das entrevistas realizadas e dos projetos desenvolvidos pelos educadores que participaram do estudo, as quais intencionaram verificar se os educadores tentavam (des)atar o nó górdio das questões socioambientais mediante a viabilização delas em suas práticas docentes na instituição escolar.

Para além disso, buscamos analisar como as estruturas contribuíram para esse (des)ate por intermédio de suas tessituras conjecturais que podem provocar apertos e/ou afrouxamentos. E, nesse devir dialógico, a atuação docente é um importante fator que tem tensionado as fibras que constituem não somente as questões socioambientais, mas todos os atamentos aos quais estão submetidos corriqueiramente. Suas forças, resistências e prontidão precisam ser constantemente evidenciadas.

Nesse percurso, seguimos com as análises dos questionamentos realizados mediante os questionários e as entrevistas. Ao serem questionados acerca das proposituras sobre as questões socioambientais trazidas pelo Currículo de Sergipe, os educadores responderam conforme é observado no Gráfico 15:

Gráfico 15 – Conhecimento acerca das propostas referentes às questões socioambientais trazidas pelo Currículo de Sergipe

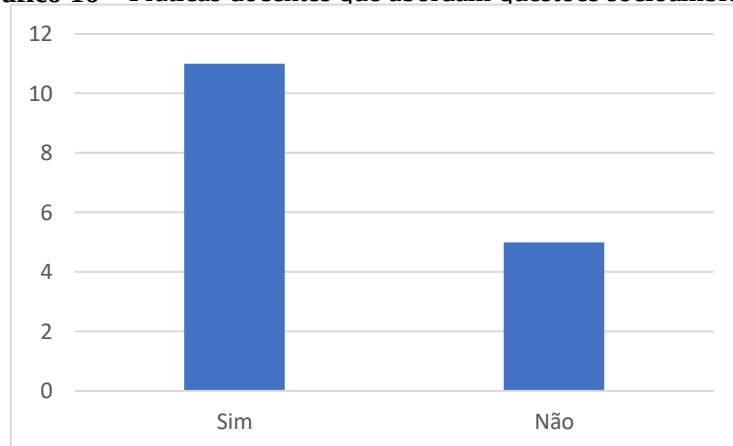


Fonte: Autoria própria (2022).

Seis dos respondentes alegaram não ter conhecimento. A análise feita na subseção anterior demonstrou que no artefato curricular o ambiente é tratado de forma técnica, desconsiderando a complexidade e as multidimensionalidades inerentes à natureza. Dessa forma, o desconhecimento de tais aspectos pode dificultar a subversão necessária para traçarem

caminhos de resistência à lógica hegemônica imposta. Quando indagados sobre incluírem as questões socioambientais em suas práticas, os resultados são listados no Gráfico 16 abaixo:

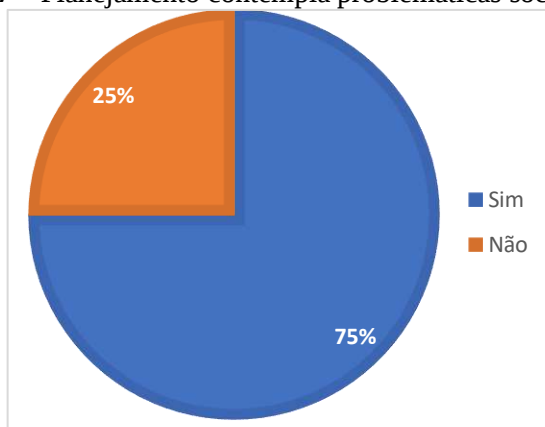
Gráfico 16 – Práticas docentes que abordam questões socioambientais



Fonte: Autoria própria (2022).

Cinco respondentes afirmaram não abordar tais questões em suas aulas. E, cruzando com o dado referente a se costumam incluí-las em seus planejamentos, obtivemos os dados descritos no Gráfico 17 abaixo:

Gráfico 17 – Planejamento contempla problemáticas socioambientais



Fonte: Autoria própria (2022).

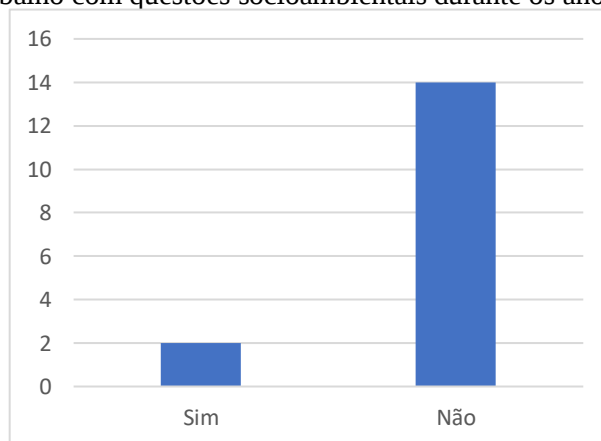
Quatro deles sinalizaram a não inclusão. Isso significa que um deles trabalha com as problemáticas socioambientais apesar de não conhecer as proposições curriculares a respeito dessa temática e de não as considerar em seus planejamentos. As análises denotaram um trabalho docente em sua maioria articulado ao documento curricular balizador e ao ato de planejar.

O documento curricular evidenciou ser carente quanto ao trato das questões socioambientais, bem como de concepções acerca da formação docente. O Currículo de Sergipe não avança no sentido de superar as dicotomias e os distanciamentos existentes entre educação/formação, professor/estudante, indivíduo/natureza, entre várias outras (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

Essas ausências não preparam o profissional para sair da situação confortável de repetir o que os documentos sinalizam e passar a agir como educadores. Longe de promover a crítica pela crítica, pretendo suscitar discussões que propiciem a fertilidade necessária para a emergência de abordagens inovadoras sobre o currículo e a formação, além de caminhos alternativos de subversão e resistência que nos proporcionem enfrentamentos à lógica hegemônica mercantilista que tem sido imposta pela BNCC e, conseqüentemente, pelo Currículo de Sergipe.

Voltando para as práticas docentes do CEPMGAM, quando o questionamento se restringiu aos anos letivos de 2020 e 2021, anos atípicos por causa do período pandêmico, os educadores responderam conforme é mostrado no Gráfico 18:

Gráfico 18 – Trabalho com questões socioambientais durante os anos letivos pandêmicos



Fonte: Autoria própria (2022).

Durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021, apenas dois educadores trabalharam com problemáticas socioambientais.

Com a pandemia, a OMS defendeu o isolamento social como relevante para evitar a transmissão do vírus (CNS, 2020), conseqüentemente as aulas presenciais foram suspensas e autorizadas aulas virtuais por meio da Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação, para a manutenção do cronograma escolar. Dessa forma, surge mais um desafio a ser superado no contexto educacional, pois aulas online não se resumem a adaptar aulas ditas tradicionais para a forma remota (Barros; Vieira, 2021, p. 831).

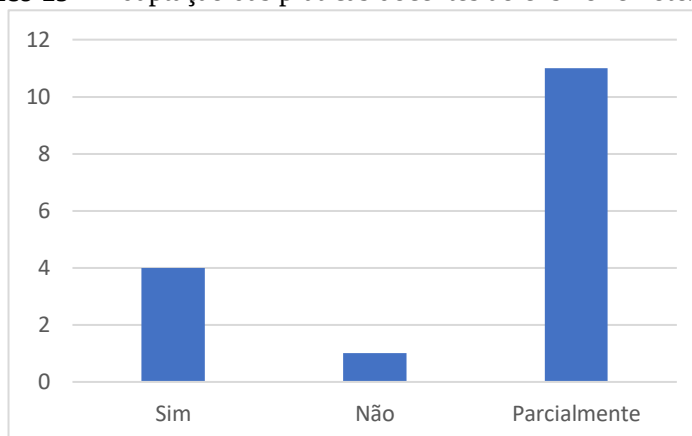
Com a pandemia, não somente trabalhar com tais questões tornou-se desafiador, mas todo o ato de ensinar precisou ser redimensionado. Arruda (2020, p. 266) chama de Educação Remota Emergencial (ERE) aquela que é

[...] apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento.

Estariam os educadores do CEPMGAM aptos a trabalhar com questões socioambientais no âmbito escolar durante o ERE? E antes eles costumavam trabalhar? E após o retorno gradual que aconteceu em 2021 e, posteriormente, em 2022? Para Santos (2020), para determinados grupos, a quarentena que atravessaram não foi precedida por um período de normalidade.

Com as adversidades infraestruturais e as limitações tecnológicas para o desenvolvimento do ERE na unidade escolar, o processo de ensino e aprendizagem ficou comprometido. Nesse toar, indagamos sobre os respondentes terem conseguido adaptar suas práticas nesse período, conforme é demonstrado no Gráfico 19:

Gráfico 19 – Adaptação das práticas docentes ao ensino remoto/híbrido



Fonte: Autoria própria (2022).

Dez educadores afirmaram que conseguiram se adequar parcialmente, 04 deles se adequaram e 02 deles não lograram êxito. Esses últimos alegaram que, por falta de condições necessárias, trabalharam elaborando módulos impressos que continham assuntos e exercícios que os educandos buscavam na escola e devolviam após a resolução das atividades.

Ao ser indagado sobre esse quesito, nosso entrevistado E2 relatou:

Ninguém conseguiu adaptar 100% porque ninguém sabia ao certo como proceder, era uma realidade até então inédita, ninguém tinha vivido aquilo... Dificuldades eram

o que mais tínhamos... Teve uma época que se tentou uma transmissão de aulas online, mas todo dia era uma coisa diferente, era menino que não tinha acesso à internet, era problema do próprio professor seja por não ter estrutura adequada, ou não ter um pacote de dados suficientes (E2, 2022).

Pelo relato do educador, é possível perceber que, mesmo em um cenário inédito e desafiador, a escola não se eximiu de seu papel de tentar propiciar ensino de qualidade à sua comunidade escolar. Entretanto, mediante as conversas com os entrevistados foi possível inferir que as políticas públicas educacionais sergipanas não acompanharam tais esforços:

Depois o Estado até veio com um programa para subsidiar a internet e a compra de materiais para melhorar as condições de aulas... Depois de um ano de sofrimento e com tanta exigência, como se cinco mil fosse uma fortuna que fosse resolver todos os nossos problemas. Mas enfim... como tinha algumas exigências, alguns professores nem puderam adquirir o recurso (E2, 2022).

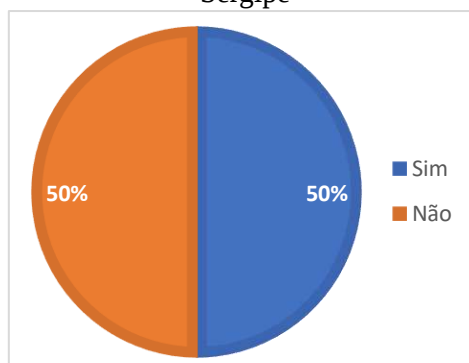
Tardiamente, o Governo de Sergipe, por meio da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC), publicou a Portaria nº 2.706/2021/GS/SEDUC, de 7 de julho de 2021, para estabelecer normas referentes à operacionalização da Ajuda de Custo e do Auxílio-Internet instituídos pela ação governamental Educação Mais Conectada, através da Lei nº 8.847, de 1º de junho de 2021 (Sergipe, 2021).

As normativas trazidas pela portaria não contemplavam os educadores contratados, nem aqueles que não estavam em sala de aula, que trabalhavam na secretaria e na DRE. Ademais, apontavam uma obrigatoriedade de permanência em sala de três anos, sob a pena de devolução do recurso imbuído dos juros decorrentes do tempo que tenha transcorrido.

Dessa maneira, para aderir ao programa, os educadores não poderiam se aposentar, ou tirar licença para estudos, por exemplo, num prazo de 36 meses (Sergipe, 2021). Devido a essas exigências e outras relacionadas às prestações de contas, muitos educadores optaram pela não adesão.

Como se um período pandêmico não requisitasse alterações profundas necessárias ao agir docente, com a publicação do Currículo de Sergipe (CS) em 28 de dezembro de 2018, o processo de implementação curricular, em substituição ao antigo Referencial Curricular de Sergipe, transformou direta ou indiretamente as práticas docentes, alterando o cotidiano dos educadores sergipanos. Em relação a esse aspecto, os respondentes afirmaram:

Gráfico 20 – Transformações nas práticas docentes em decorrência da implementação do Currículo de Sergipe

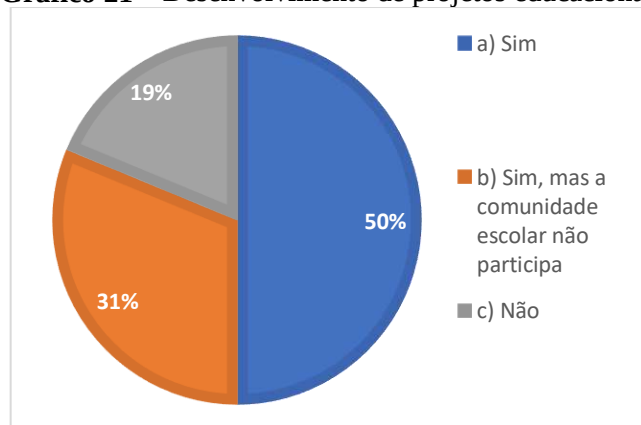


Fonte: Autoria própria (2022).

Oito educadores afirmaram que suas práticas foram influenciadas pela implementação do Currículo de Sergipe. Dos 08 que alegaram não terem tido transformações em suas práticas, 04 deles afirmaram não conhecer o documento curricular. O desconhecimento justifica, assim, a não interferência em suas ações.

Ao serem perquiridos acerca da realização de projetos educacionais, o Gráfico 21 abaixo representa o que foi verificado:

Gráfico 21 – Desenvolvimento de projetos educacionais



Fonte: Autoria própria (2022).

Nove educadores afirmaram incluir em suas práticas o desenvolvimento de projetos educacionais; 04 desenvolveram, mas alegaram que a comunidade escolar não costuma participar; e 03 não costumavam desenvolver projetos. Os 03 educadores que seguiram com a segunda etapa da entrevista integram o grupo daqueles que trabalham com projetos.

Por meio dos dados da pesquisa, foi possível inferir que a principal pedagogia que pauta as ações dos 03 educadores participantes das entrevistas é a de Projetos, pois eles entendem que

as práticas não podem ser executadas pontualmente e precisam estar articuladas às diversas temáticas, não somente às proposituras curriculares.

De acordo com Melo Santos e Melo Leal (2020), a Pedagogia de Projetos (PP) é inspirada em concepções das pedagogias ativas. A metodologia pode suscitar a construção do conhecimento integral e significativo, promovendo, assim, um processo educacional mais integrativo e interativo.

[...] a Pedagogia de Projeto oportuniza aos estudantes, um conhecimento integral, possibilitando uma interdisciplinaridade, esclarecendo que o conhecimento não é exclusividade de apenas determinada disciplina [...] a articulação dos conhecimentos é objetivo fundamental para se romper com a forma rígida de enquadrar os conteúdos (Melo Santos; Melo Leal, 2020, p. 83).

Reconhecendo seu importante papel social diante da comunidade escolar do Coqueiral, os 03 educadores entrevistados relataram alguns dos seus projetos desenvolvidos no CE Professora Maria das Graças Azevedo Melo e descritos no Quadro 13. Nesse sentido, analisei os projetos realizados no período de 2019 a 2022, apreciando a possível existência de EA em suas ações.

Almejei, com isso, o entendimento de como a unidade poderia contribuir para a preparação dos seus educandos no enfrentamento à problemática socioambiental preponderante na região da referida comunidade escolar. Além disso, busquei semear a intelecção da coletividade acerca da importância de envolvimento comunitário para uma gestão participativa em prol da conservação ambiental.

Quadro 13 – Projetos escolares desenvolvidos pelo CEPMGAM entre 2019 a 2022

NOME DO PROJETO	DESCRIÇÃO E OBJETIVOS	ANO	DETALHES
IV Jogos Internos	Os Jogos Internos Escolares é uma competição poliesportiva realizada anualmente entre os alunos da Unidade Educacional Professora Maria das Graças. A realização deste evento é relevante para a instituição, no sentido de que o ambiente escolar tende a proporcionar, não só a competitividade, mas a união entre os discentes, assim fomentando à prática regular da atividade física e a socialização entre todos os envolvidos. É notório que a adesão à prática de regular de atividades físicas é condição necessária para uma boa saúde e qualidade de vida, assim como o desenvolvimento motor dos alunos torna-se importante na busca de uma independência motriz, fatores estes preponderantes para a vida de qualquer cidadão.		Tema: Outros Tipo: Clubes de Protagonismo Coordenação: Professores de Educação Física
A consciência faz a diferença: um novo olhar, outros sentidos!	O Projeto foi desenvolvido nos três turnos com atividades diferenciadas a cada modalidade de ensino, onde durou uma semana de atividades interdisciplinar com debates, palestras, oficinas, cinema, intervenção social, e apresentação de trabalhos como poemas, e também culturais. Uma proposta para o fundamental menor, fundamental maior e a educação de jovens e adultos. A partir		Tema: Processos Criativos Tipo: Projetos Culturais Coordenação: Gestor

	de um projeto piloto, cada modalidade foi se adequando a sua realidade escolar.		
Aprendendo com as palavras	Atende um grande número de alunos da educação básica que ainda não sabem ler, escrever e fazer cálculos básicos de matemática. Dessa forma, o comitê pedagógico trabalha, na biblioteca, em turno oposto, com alunos do ensino fundamental inicial, que ainda não sabem ler. Os professores das turmas fazem um relatório e indicam quais alunos do 2º ao 5º ano que ainda não conseguem acompanhar a turma. É um projeto que soma com o trabalho que vem sendo feito com os professores das turmas, e faz com que estes possam avançar na aprendizagem, inclusive, ajudar no uso da maleta digital, pois uma criança que não sabe ler, não conseguirá ler através dos recursos tecnológicos.		Tema: Outros Tipo: Clubes de Protagonismo Coordenação: Comitê Pedagógico
África Nossa de cada Dia	Trabalha com a problemática da falta auto estima, apesar do grande índice de negros da comunidade. Reconhecendo seu papel social, a escola promoveu discussões tentando dar voz ativa aos negros, de mostrar que só porque é negro, tem que entrar pela porta de traz, isso precisa mudar. E a mudança precisa vir das crianças, que ainda estão engatinhando no processo de ensino. É preciso que as comunidades, como essa, se comuniquem, celebrem mais e tenham orgulho de ser negro.		Tema: Processos Criativos Tipo: Projetos Culturais Coordenação: Professores do fundamental menor
Dia da Família	O Maria das Graças fica localizado na periferia da cidade de Aracaju, em uma região onde predomina o tráfico de drogas, e não tem nenhum incentivo, em casa, para os estudos. A nova gestão, desde agosto de 2019, percebeu a necessidade de fazer um trabalho social, pois a ausência de trabalhos sociais, como este, por exemplo, está afetando no pedagógico, e muitas vezes esse problema não é percebido. Considerando a carência da comunidade escolar, de carinho, de atenção, de amor, de um ensino com qualidade, o projeto desenvolveu ações para mostrar que o espaço escolar é capaz de acolher a todos, e mostrar que a educação é a solução para mudar de vida. A comunidade acolhe quando é também, acolhida e respeitada.		Tema: Intervenção Social Tipo: Disciplina Eletiva Coordenação: Ex-Gestor
“Te Quero Bem, Comunidade”	Em parceria com a Central Única das Favelas o projeto atende cerca de 60 crianças e adolescentes na faixa etária de 11 a 19 anos. As aulas acontecem na quadra do Centro de Excelência Professora Maria das Graças Azevedo Melo, sendo a maioria dos participantes formada por alunos da unidade de ensino. Almeja-se ampliar o projeto onde serão desenvolvidas também aulas de xadrez, <i>muay thai</i> , <i>jiu jitsu</i> , capoeira, além de oficinas de costura para as mães dos alunos.	2020-2022	Tema: Intervenção Social Tipo: Outros Coordenação: Professor de Educação Física
Uma Floresta na Cidade	O projeto objetiva mobilizar a comunidade escolar por meio de ações de voluntariado, empreendedorismo social e meio ambiente, além da realização de oficinas e plantio de mudas. A iniciativa contou com a parceria do Instituto Canto Vivo, Associação Internacional de Estudantes (Aisec) e a Companhia de Saneamento de Sergipe (Deso). Com o tema Juventude e Sustentabilidade, a ação visa ainda à formação de um coletivo Jovem pelo Meio Ambiente, no qual os participantes possam atuar como multiplicadores	2021	Tema: Intervenção Social Tipo: Outros Coordenação: Coordenadoria Especial de Juventude (Cejuve)
Tribos e Teatro	O projeto propõe o acesso a informações sobre cultura, especialmente às artes cênicas, a estudantes de escolas públicas, objetivando ampliar a visão de mundo e o fortalecimento das identidades, por meio de vivências culturais (oficinas e espetáculos teatrais).	2022	Tema: Intervenção Social Tipo: Outros Coordenação: Professor de Artes
Feira das Nações Africanas	Projeto desenvolvido por cerca de 15 professores, aproximadamente 450 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, equipes gestora e de apoio. Desde 2019 a comunidade escolar se reúne em torno dos temas centrais da população afro.	2022	Tema: Intervenção Social Tipo: Outros

	Além de trabalhar o dia da consciência negra também foi explorado a cultura afro-brasileira		Coordenação: Equipe Docente
--	---	--	---------------------------------------

Fonte: SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SEDUC, 2022)

Os projetos listados foram pensados pertinentemente a partir das principais problemáticas relatadas pelo corpo docente visando o melhoramento da qualidade de vida da comunidade escolar. As práticas pedagógicas dos educadores no Maria das Graças, mediante principalmente o desenvolvimento de projetos, demonstraram oferecer oportunidades de colaborar para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva nos educandos.

Entretanto, e não desconsiderando os esforços docentes, para essas reflexões emergirem inseridas numa projeção para o futuro condizente com os anseios da comunidade escolar, há um atravancamento do neoliberalismo educacional que possui suas próprias demandas.

Algumas delas estão associadas ao mundo empresarial desejar uma formação de força de trabalho apta a competir nacional e internacionalmente, à impressão de seus princípios doutrinários e a mercantilizar a escola para os produtos da indústria cultural e da informática (Marrach, 1996).

“Essas perspectivas vêm em geral acompanhadas de simplificações, dicotomias, fraturas, descontextualizações não-relacionais, despolitização, a-historicização, abstracionismo e desculturalização das ações educacionais” (Macedo; Guerra, 2012, s/p). Ainda de acordo com os autores, a perspectiva educacional que se reduz somente à instrução e à escolarização resulta em um desserviço à sociedade.

Contrariando essa lógica, as práticas pedagógicas poderiam instigar a construção do conhecimento integrativo, considerando não somente os conteúdos científicos curriculares propostos e as proposituras impostas hegemonicamente, mas os conhecimentos, vivências e invisibilizações de seus educandos. Outrossim, precisariam resgatar o inconformismo para promover a desnaturalização dos padrões hegemônicos instituídos (Santos, 1996).

Entretanto, os educadores não são os únicos (des)atadores, e apenas suas subversões não trarão as transformações educacionais necessárias. É preciso cobrar os legisladores para que debatam e busquem políticas curriculares e de formação para além dos interesses do neoliberalismo que libertem as práticas pedagógicas do uso insular das tecnologias da atualidade, das exterodeterminações orientadas por estatísticas oficiais e macropolíticas e do ensino com um conjunto de dispositivos metodológicos desconectados (Macedo; Guerra, 2012).

Diante disso, escola, comunidade escolar e legisladores poderiam funcionar como mediadores de vivências diversificadas dos sujeitos protagônicos de saberes e de fazeres locais na construção de projetos de intervenção coletivos (Jacobi; Tristão; Franco, 2009).

E, na tentativa incessante de (des)atarem o nó górdio, embora não percebam, as ações e os projetos docentes têm sido engendrados pela lógica neoliberalista, que não se preocupa com as reais necessidades dos educandos, mas sim com um cumprimento de agendas preestabelecidas e alinhadas pelas políticas curriculares que satisfaçam as demandas do mercado.

Enredados nesse emaranhado invisível, os educadores têm tido dificuldades para colaborar efetivamente para a construção do conhecimento integral e significativo, propiciando um processo educacional que pode acentuar a fragmentação do saber disciplinar e popular nas redes básicas de ensino. E, nessas complexas tessituras, busquei evidenciar as ausências e presenças nos projetos realizados a fim de que tais reflexões possam suscitar reformulações, ou ao menos questionamentos propositivos.

O projeto “Jogos Internos” salientou a necessidade das atividades físicas para a manutenção da saúde e da qualidade de vida, bem como para o desenvolvimento motor dos educandos. Para além da competitividade, estimulou a coletividade e o espírito de trabalho em equipe. Apesar de ter grande relevância e ter sido realizado de forma satisfatória para a gestão escolar, as ações focaram apenas no desenvolvimento da motricidade e do bem-estar dos educandos.

Sem desconsiderar os benefícios trazidos pelo desenvolvimento do projeto, apontamos a falta de reflexividade e de criticidade das atividades realizadas. Os jogos suscitaram somente o espírito de combatividade entre os participantes, desperdiçando a riqueza de momentos e de espaços que poderiam ter sido utilizados para situar os educandos em suas problemáticas locais.

A perspectiva da EA crítica poderia ampliar o horizonte desse projeto, pois

A EA deve estar pautada em um contexto sociocultural e econômico, para que possa ser trabalhada de forma interdisciplinar, baseada num currículo político-pedagógico, no qual o indivíduo possa ter um conhecimento epistemológico e possa se apropriar da problemática ambiental, intervindo de forma consciente e dialógica no mundo (Ramos; Monteiro, 2021, p. 6).

Em vista disso, a EA crítica pode oferecer a aquisição de uma ampla gama de conhecimentos acerca dos problemas socioambientais, suscitando diálogos e reflexões em busca dos seus confrontamentos.

O projeto “África Nossa de cada Dia” foi desenvolvido para trabalhar o Dia da Consciência Negra, abordando uma temática meritória, com ações integradas e envolvendo todos os educandos de todas as turmas da escola. Partindo da observação acerca da necessidade do desenvolvimento do reconhecimento e do orgulho a respeito da raça, os trabalhos almejavam a construção identitária discente.

Consolidando o seu papel social, as práticas almejavam evidenciar as diferenças e dar voz àqueles tradicionalmente silenciados. Faz-se mister que os projetos considerem a complexidade inerente ao mundo educacional de teorias, ideologias e tendências, visto que

Somos seres oriundos de grupos culturais distintos, dos quais apropriamos os valores, as crenças e os hábitos que influem em nossas concepções de mundo e de vida. Quando tangenciamos os aspectos culturais no campo escolar, desejamos aprofundar sobre a influência da sociedade e suas contribuições na formação integral do ser humano (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 205).

Dessa maneira, a construção identitária é evidenciada promovendo a recuperação da autoestima daqueles tradicionalmente subalternizados. Seguindo essa ótica, apontamos para o projeto “A consciência faz a diferença”, que abordou interdisciplinarmente temáticas culturais com várias ações interconectadas e adaptadas a cada nível de ensino. Configurando um essencial papel na construção identitária do educando, a instituição escolar investigada buscou subverter a histórica imagem escolar enquanto espaço de negação do outro e das diferenças (Candau, 2014).

“Ao desconsiderar tal elucubração, a escola, enquanto instituição social, desestima as vivências repletas de aspectos socioculturais, os quais auxiliam na reelaboração dos conhecimentos socialmente produzidos” (Nascimento; Araújo, 2020, p. 22). Demonstrando estar ciente disso, a unidade escolar desenvolveu atividades não somente para evidenciar as diferenças, mas para promover os diálogos com o outro. Por conseguinte, as ações do projeto, para além de oportunizar um resgate cultural de seus educandos, propiciaram uma desinvisibilização deles.

Ao se tornarem “visíveis”, os educandos tendem a desenvolver liberdade de expressão e a constituir seus interesses e fascínios de acordo com suas experimentações. “Essas paixões aparentemente não acadêmicas não são impedimentos para o aprendizado; ao contrário, são janelas abertas para as epistemologias dos alunos” (Blikstein, 2016, p. 847).

Ratificando seu caráter social, a instituição escolar criou o projeto “O dia da família”. Nesse período, a escola passou a desenvolver um trabalho social junto às famílias para

identificar problemas de desestruturação familiar que impactam direta ou indiretamente no desempenho escolar dos educandos.

As ações visaram o maior acolhimento e envolvimento da comunidade escolar. Entretanto, sem maiores parcerias, tais como psicopedagogos, assistentes sociais, entre outros, o projeto esbarrou em adversidades que suas limitações legais e estruturais impuseram, como a necessidade de intervenções médicas, sanitárias e/ou legais. A falta de apoio e de coletividade é um complicador, pois

[...] a constituição de um ambiente educativo nesta perspectiva deve promover a passagem do comportamento individual inconsciente (preso à armadilha paradigmática), para práticas coletivas conscientes. Isto como forma de possibilitar que práticas ingênuas individualizadas, que reforçam o espontaneísmo e um ativismo dicotomizado da reflexão presentes na visão educativa tradicional hegemônica e que conforma uma Educação Ambiental conservadora, sejam superadas por práticas refletidas, com a intencionalidade de fazer diferente, que se realizam na interação de indivíduos inseridos na coletividade (Guimarães, 2014, p. 8).

Apesar das dificuldades, o projeto aproximou a comunidade e melhorou as inter-relações existentes. Seja fomentando a socialização, o acolhimento para aproximação da comunidade escolar, a valorização da cultura e da raça, o respeito às diferenças, a unidade escolar assumiu seu papel social de dar voz às minorias silenciadas e aos grupos em vulnerabilidade. Dessa forma, é possível evidenciar

[...] a importância de trabalhar com projetos, destacando suas possibilidades e os caminhos, aproxima a escola e o professor realidade e da identidade do estudante como também, desconstrói a função da escola de apenas e somente ensinar conteúdos. E que a pedagogia de projetos leva em consideração o que acontece para além dos muros que rodeiam a escola, as transformações sociais e os saberes extraclasse, como também a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade contemporânea, estabelecendo um diálogo crítico com todos esses fenômenos e instituições (Melo Santos; Melo Leal, 2020, p. 84).

Além de promover a integração e a valorização da comunidade escolar, o desenvolvimento de projetos pode fomentar no educando a compreensão de interdependência global, podendo contribuir para a reformulação da concepção de escola e da sua função social. Dessa forma, uma sociedade mais justa e igualitária pode ser fundada.

O ano de 2020 trouxe não somente mudanças decorrentes da implementação do Currículo de Sergipe, mas transfigurações nos formatos como os projetos vinham sendo desenvolvidos. Os problemas relacionados à falta de parcerias foram solucionados, e as ações alcançaram outros patamares, como afirma nosso entrevistado E3:

Sergipe foi um dos três estados brasileiros contemplados pelo chamamento da Parceiros Voluntários, ONG sediada no Rio Grande do Sul, com chancela da Unesco e reconhecida como uma tecnologia social pela Fundação Banco do Brasil. Foi a primeira vez que a nossa unidade escolar recebeu um projeto de artes cênicas. O trabalho foi muito positivo, e não nos sentimos desassistidos, pois ainda contamos com o patrocínio de algumas empresas (E3, 2022).

A desassistência e falta de colaboratividade outrora foram motivos para a interrupção de projetos no CEPMGAM. Não desconsiderando a opinião do entrevistado E2, mas é preciso acender um alerta para toda essa comunhão desprestigiada advinda do setor privado para realizar filantropias educacionais. Destarte, seguimos com as análises dos projetos desenvolvidos na unidade escolar após a instauração do que chamei de “era educacional neoliberal”.

De fato, o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico. Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (Gentili, 1995, p. 192).

Uma educação pautada nos princípios de habilidades e de competências se mostra a serviço do Estado, que, por sua vez, caminha pelos caminhos do neoliberalismo, impregnando seus princípios em tudo o que está atrelado a esse projeto educacional. O projeto intitulado “Uma Floresta na Cidade” objetivou a mobilização da comunidade escolar por meio de ações de voluntariado, empreendedorismo social e meio ambiente, além da realização de oficinas e plantio de mudas. Coordenado pela Coordenadoria Especial de Juventude (Cejuve), contou com a parceria do Instituto Canto Vivo, da Associação Internacional de Estudantes (Aisec) e da Companhia de Saneamento de Sergipe (DESO) (SEDUC, 2022).

A iniciativa partiu da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) e pretendia se estender por todas as Diretorias Regionais de Educação (DRE). Com o tema Juventude e Sustentabilidade, a ação almejou a formação de um coletivo Jovem pelo Meio Ambiente para atuarem como multiplicadores.

Fotos 2 – Projeto “Uma Floresta na Cidade”



Fonte: Eugêneo (2021).

O projeto é uma evidência clara da presença do setor empresarial na educação. Nesse sentido, Saviani (2014, p. 105) menciona que

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”.

A SEDUC nem se deu ao trabalho de esconder que capitaneou o projeto, que não se enraizou na memória de nenhum dos respondentes dos questionários. Só obtive conhecimento acerca dele mediante a pesquisa documental, que revelou também que a ONG Canto Vivo foi um dos principais parceiros. Além das parcerias educacionais, a organização também oferece a empresas fazer delas “verdes”, descrevendo sustentabilidade como algo que anda de mãos dadas com o ambiental e o econômico, e assim tem a ver com o atendimento das necessidades atuais, sem comprometer as gerações futuras (<https://www.cantovivo.org/empresas>).

O projeto contou com “grandes parceiros” para seu desenvolvimento, mas cada um com intencionalidades próprias que são prioritárias em detrimento das carências da comunidade escolar. Além disso, a perspectiva sustentável adotada não coaduna a da EA crítica, pois se âncora na necessidade de cuidados com o meio ambiente para que não haja esgotamento de recursos, acentuando o prisma dicotômico entre homem/natureza que exacerba a depredação ambiental.

Assim, concluímos que a educação neoliberal se trata de aplicar formas de dominação instituídas pela lógica hegemônica do capitalismo. Apesar de o projeto ser bem-intencionado, não criou raízes profícuas nos participantes da pesquisa, e nem mesmo no ex-gestor da unidade, que, quando foi questionado a respeito de ações sobre questões socioambientais durante a pandemia, afirmou não se lembrar de nenhuma.

Dando continuidade, o CEPMGAM contou com o projeto “Te Quero Bem, Comunidade”, desenvolvido em parceria com a Central Única das Favelas (CUFA).

O projeto teve início em janeiro de 2020, mas precisou parar por causa da pandemia. Mas, quando voltamos, pudemos contar com a parceria da CUFA. No total assistimos com aulas de futsal cerca de 60 crianças e adolescentes de 11 a 19 anos que estão podendo praticar esportes (E2, 2022).

Ele ainda relatou que se esperava ampliar o programa ofertando também aulas de xadrez, *muay thai*, *jiu -itsu*, capoeira, além de oficinas de costura para as mães dos educandos. O ex-diretor da unidade de ensino afirmou ser um entusiasta do projeto que trouxe melhorias para a comunidade:

Quando vim para essa escola, percebi que era um colégio com ótima estrutura e fiquei encantado em saber que eu poderia dar mais oportunidade a quem menos tem. Nossa preocupação não é somente ver o lado pedagógico, mas também a função social. Quanto mais a criança e o adolescente estiverem em processo de aprendizagem, melhor. Esse projeto beneficia também as mães dos alunos, e isso é fundamental, pois, se a gente pretende mudar a sociedade, tem que ser através da educação de todos (E4, 2022).

A fala revela o entendimento da relevância da escola enquanto função social e da necessidade de incluir as minorias comumente excluídas do processo educacional. Para além disso, denota a importância de incluir toda a comunidade escolar, ampliando a conexão que possui com o ambiente escolar. Assim, a educação passa a fornecer conhecimento pertinente aos educandos, que, por sua vez, se tornam aptos a fazer melhores escolhas em prol do bem coletivo (Morin, 2000).

Os projetos podem ser uma estratégia usada na tentativa de dar pertinência ao conhecimento, pois podem “situar as informações num contexto global e, se possível, num contexto geográfico, histórico” (Morin, 2000, p. 84-85). Ainda sobre o projeto “Te Quero Bem, Comunidade”, o entrevistado E2 e voluntário na CUFA complementou relatando:

Começou como uma ocupação de tempo em tempo e agora se transformou em algo que vemos bastante potencial, e agora temos descoberto alguns talentos. O que muda são as atitudes deles. A melhora no comportamento de cada um é visível. Posso dizer que, em parceria com a população do bairro, o projeto tem crescido bastante (E2, 2022).

O engajamento e a motivação dos envolvidos nas atividades foram apontados pelos entrevistados como pontos positivos, além de ser um divisor de águas, visto que a melhora no comportamento individual dos educandos pode ser perceptível. Entusiasmos à parte, é preciso

promovermos inflexões acerca das nuances existentes por trás da realização de parcerias público-privadas na seara educacional, já que os entrevistados demonstraram desconhecer alguns acontecimentos.

“É muito difícil compreender nossa época porque há sempre um atraso na consciência no que diz respeito ao acontecimento vivido” (Morin, 2000, p. 99). Isso posto, entendemos o porquê de os entrevistados parecerem não perceber que estiveram sendo massa de manobra para o setor privado. Este, corriqueiramente, tem se aproveitado da carência de investimentos na seara educacional para fechar parcerias que lhe tragam lucratividade com a contrapartida mediante a venda de materiais, livros didáticos, formações, serviços, entre outras coisas (Corrêa; Morgado, 2020).

Para entender melhor as reais intenções do firmamento privatista de projetos educacionais no âmbito público, pesquisei sobre a Central Única de Favelas, ONG parceira de um dos projetos. Em uma busca na aba “quem nós somos” do site oficial da CUFA, encontrei os nomes dos fundadores do *Brazil Foundation*, que o fundaram em Nova Iorque em busca de um Brasil melhor (<https://cufa.org.br/>).

A organização conta com apoiadores como Itaú Social, Apple, Prudential, entre outros. Com o slogan “23 anos mudando vidas no Brasil por meio da filantropia estratégica”, dividiu as formas de angariar suas doações em “*Crowdfunding* (Financiamento colaborativo), *Planned Giving* (Doação planejada), *Matching Gift* (Presente correspondente)”.

Ao pesquisar mais detalhadamente sobre os membros da comunidade fundadora da CUFA, encontramos CEO, gerentes de banco da América Latina, entre outras pessoas mais ricas do país. Posto isso, é possível inferir sobre a existência de uma quarta forma de filantropia na ONG: a parceria com os projetos educativos públicos. Nesse intento, percebe-se um aproveitamento travestido de altruísmo no qual as reais intenções estão mascaradas.

A CUFA trabalha com fundações e empresas para otimizar impacto social e resultados “*Environmental, Social and Governance*” (ESG²⁸), que têm sido utilizadas para aferir as boas práticas relativas a essas temáticas em uma empresa. Assim, se relaciona a ações que almejam mitigar os impactos no meio ambiente, buscando melhores processos de administração.

²⁸ Environmental: a primeira letra diz respeito às práticas da empresa relacionadas à conservação do meio ambiente. Ou seja, a atuação sobre assuntos como a poluição, desmatamento, aquecimento global e emissão de carbono, entre outros. Social: a letra S está relacionada às práticas sociais adotadas para lidar com as pessoas que fazem parte da empresa e a comunidade do seu entorno. Nesse tópico, são consideradas atitudes relacionadas à proteção de dados, engajamento da equipe e respeito à legislação trabalhista vigente. Governance: a última letra, por fim, tem relação com a administração da empresa. Ou seja, a conduta corporativa, a relação com governos e a existência de um canal de denúncias. Disponível em: <https://g2tecnologia.com.br/esg-o-que-e/>.

Tal prerrogativa contraria os princípios da Educação Ambiental crítica. Além disso, o educador não deveria consubstanciar o discurso alienador por mais sedutor que possa parecer. Usar jargões como Central de Favelas, Empreendedorismo Negro, entre outros, tem sido seus principais enredamentos, pois os educadores, ávidos pela sua missão de educar, têm aceitado as parcerias se voluntariando nas causas em busca de parceiros que os auxiliem. Muitas vezes, como o caso dos nossos entrevistados, ainda excedem suas jornadas de trabalho para desenvolver seus projetos. É hora de eles enxergarem fora da caixa.

Outro projeto desenvolvido foi o “Tribos e Teatro”, que propôs o acesso a informações sobre cultura, especialmente as artes cênicas, objetivando ampliar a visão de mundo e o fortalecimento das identidades por meio de vivências culturais como oficinas e espetáculos teatrais. Foi uma iniciativa desenvolvida pela ONG Parceiros Voluntários, com chancela da Unesco e reconhecida como uma tecnologia social pela Fundação Banco do Brasil, realizada por meio da Lei de Incentivo à Cultura (LIC), com patrocínio das empresas Brinks, Cyrela, DLL, Gerdau e IBM. O entrevistado E3 relatou:

O trabalho foi positivo porque surtiu um efeito muito grande, uma vez que, para a maioria deles, foi a primeira vez que ocorreu o contato com o teatro. O eixo norteador que os estudantes escolheram foi Educação Para a Paz com foco nos temas racismo e violência. Foram dez oficinas de quase duas horas (E3, 2022).

O projeto trouxe grande visibilidade para seus participantes, que, segundo o nosso entrevistado, se sentiram ativos no processo de construção de seus conhecimentos. Embora tenham sido ações significativas para toda a comunidade escolar, mais uma vez observamos a realização de projetos em parceria com ONGs e setores privados. “A forma como as empresas privadas têm se preocupado em definir a agenda das atuais políticas públicas é sintomática, podendo, de alguma forma, beneficiar o setor e chamar a atenção para o efeito” (Corrêa; Morgado, 2020).

Foto 3 – Professores e alunos no projeto “Tribos e Teatro” na segunda etapa



Fonte: ASCOM/SEDUC (2022).

Face aos recursos estatais escassos, essa benevolência do setor privado no setor educacional tem acarretado a “redução, diminuição e desnaturalização do setor público que era provido e dirigido pelo Estado” (Sacristán, 2003, p. 60). Numa codependência, a SEDUC tem firmado cada vez mais parcerias como essas.

O projeto foi dividido em duas etapas, onde a primeira consistiu na capacitação online para efetuarem uma ação voluntária de impacto positivo na comunidade, com temas como liderança juvenil, prática de impacto social, empreendedorismo social, voluntariado, entre outros. A segunda etapa compreendeu o processo de formação com as oficinas para a montagem de uma ação voluntária (E3, 2022).

Não desconsiderando a relevância de trabalhar com artes cênicas e cultura, mais uma vez nós temos o aparecimento da parceria empresarial, que não se limitou apenas a investir financeiramente, mas foi quem delimitou as temáticas da capacitação feita pelos partícipes. Dessa maneira, a lógica mercadológica esteve presente nos moldes de todo o projeto, subjazendo e perfilando toda a formação dos seus participantes.

Contudo, os educadores envolvidos no projeto não se ativeram aos subterfúgios usados por esses grupos privatistas “benfeitores”, que intencionam o controle e a padronização de suas formações. Segundo o entrevistado E3, a iniciativa de artes cênicas foi inédita na unidade de ensino, fazendo os educandos aguçarem o interesse por essa vertente da cultura:

Os alunos tiveram a oportunidade de escolher um dos eixos temáticos propostos pelo projeto que gostariam de trabalhar. É interessante porque eles optaram pela cultura de paz, principalmente porque a maioria dos jovens necessitam tratar desse assunto nesse período pós-pandemia (E3, 2022).

Diante de casos frequentes de violência na escola, a temática foi de extrema importância. Contudo, acabam sendo ilusórias as concepções de autonomia e de protagonismo propostas por programas como esse, pois a escolha realizada pelos participantes foi limitada a temáticas de interesse da manutenção da educação neoliberal, que prioriza a formação individualista discente, alinhada às proposituras curriculares.

Para além disso, a educadora também era voluntária na ONG Parceiros Voluntários e certamente deveria desconhecer os reais interesses da parceria no projeto. Assim como a CUFA, desenvolve parcerias com projetos educacionais e oferta parceria a empresas, acelerando as jornadas em direção ao ESG e cocriando soluções para causas sociais. Não que esses anseios sejam imorais, mas possivelmente prescindem das demandas da comunidade escolar do CEPMGAM.

Partindo do princípio de respeito à autonomia discente, os eixos que guiaram as formações e, por conseguinte, a produção artística final poderiam ter sido construídos coletivamente pelos participantes mediante alguma metodologia participativa, como a oficina do futuro. Desta feita, segundo Nascimento *et al.* (2021), se fazem indispensáveis a participação coletiva e o engajamento dos sujeitos envolvidos no processo educativo para a construção de projetos coletivos.

A imersão discente no conjunto de atividades discursivas e práticas vivenciadas pode auxiliar na percepção do que é ocultado e na cognição sobre a complexidade inerente à formação socioambiental. Desconsiderar tal prerrogativa pode incorrer em ações fragmentadas e desconexas da realidade societária da comunidade em que vivem (Nascimento *et al.*, 2021).

Para a religação desse elo rompido, propiciando a reconexão da realidade fragmentada, os educadores podem se aperceberem da teoria da complexidade em suas práticas docentes (Santos, 2000). Essa apercepção poderia subsidiar um descortinar das reais intenções subjacentes às benfeitorias desses grupos privatistas e promover um exercício de criticidade e reflexividade que conduzisse seus educandos à construção de propostas mais pertinentes às suas demandas.

Três dos projetos, após a implementação do Currículo de Sergipe e do período pandêmico, tiveram como similaridade as parcerias com ONGs e com o setor privado, o que demonstra uma característica da educação neoliberal. Entretanto, isso não é visto como aspecto positivo, pois denota uma forma de controle por meio das formações dos educandos e dos próprios educadores, como mostrarei mais adiante.

É preciso evidenciar que nem toda ONG e nem toda empresa privada possuem interesses escusos ao colaborar no âmbito educacional. Entretanto, de acordo com Corrêa e Morgado

(2020), as parcerias público-privadas têm funcionado cada vez mais como uma moeda de troca, e os setores privados têm lucrado cada vez mais em cima da seara educacional, que carece de investimentos. Por sua vez, a contrapartida tem fornecido materiais e formações pífiás, pois são feitas por aqueles que nunca estiveram no chão de uma sala de aula, mas que, de repente, por uma filantropia estratégica ou por civismo, resolveram fazer um Sergipe melhor.

Ainda que os educadores consigam aperceber essa prática pedagógica complexa, não conseguirão mudanças efetivas sozinhos, visto que, na seara educacional, outros sujeitos e estruturas também precisam interferir direta ou indiretamente nessas mudanças. As proposituras curriculares sergipanas, por exemplo, representam atravancamentos ao desenvolvimento da complexidade.

Nesse intento, mesmo que os educadores do CEPMGAM percebessem as reais intenções de tais parcerias, é difícil romper com as armadilhas paradigmáticas criadas pela educação neoliberal. Dessa maneira, salientamos a necessidade de retornar ao Currículo de Sergipe para evidenciar o real objetivo de tais parcerias.

O prisma curricular sergipano dá um grande enfoque à questão do Empreendedorismo, que, apontado como um conceito inovador, propõe que os educandos empreendam em suas diferentes perspectivas de vida. Entretanto, as habilidades propostas nesse eixo nos remetem ao tradicional conceito de Empreendedorismo Social (ES), no qual os atos de gerir, inovar e criar oportunizam a maximização do capital social de um grupo.

Dessa maneira, não é possível desatrelar o “empreender” da lógica bancária subjacente em todo o documento. As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (Gentili, 1995, p. 193).

Afirmando que o empreendedorismo incentiva os educandos a se autoconhecerem coletivamente, essa propositura se mostra contraditória, haja vista trazer de forma velada a necessidade de o aluno pensar em formas de ingressar no mercado de trabalho. Dessa forma, a importância da participação ativa e significativa em suas aprendizagens é escanteada, desconsiderando a realidade discente, suas demandas e suas peculiaridades socioambientais, culturais e econômicas.

E, com uma alusão tão cultural como a “tribos”, mais uma vez vimos um grande potencial sendo desperdiçado. “Sendo o educador ambiental um sujeito ecológico, crítico,

político, precisa romper com práticas pedagógicas conservadoras, preconceituosas, fragmentadas” (Cruz, 2017, p. 3).

Esse processo de ruptura precisaria subsidiar a preparação tangente a cada realidade das escolas participantes desses projetos para que os partícipes pudessem refletir acerca das insuficiências peculiares a cada região. À vista disso, partindo das idiossincrasias, surgiria a propositura de uma intervenção contra-hegemônica que atendesse às necessidades colocadas pelos educandos (Nascimento *et al.*, 2021).

Na tentativa de trilhar esse caminho, o projeto “Feira das Nações Africanas” foi desenvolvido por cerca de 15 professores, aproximadamente 450 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e equipes gestora e de apoio. Desde 2019, a comunidade escolar vinha se reunindo em torno dos temas centrais da população afro. Além de trabalhar o Dia da Consciência Negra, também foi explorada a cultura afro-brasileira.

Esse foi um projeto muito importante que teve início em 2019, e de lá para cá estamos ampliando. É um projeto que trabalha não só o Dia da Consciência Negra, como também a cultura afro-brasileira e as temáticas relacionadas aos países do continente africano. Hoje os estudantes estão apresentando a culminância do projeto desenvolvido no decorrer de alguns meses, e estamos abrindo espaço para a comunidade a fim de que possa conhecer a importância da conservação da cultura, preservação dos costumes africanos e afro-brasileiros (E5, 2022).

A atual gestora e antiga coordenadora da unidade não escondeu o entusiasmo na culminância do projeto, que contou também com a culminância das atividades teatrais do projeto “Tribos e Teatro”. Explicou que pela primeira vez puderam desenvolver algo desse porte, e os próprios educandos que escolheram como eixo norteador “Educação Para a Paz”, tendo como foco os temas racismo e violência.

Fotos 4 – Projeto “Feira das Nações Africanas”





Fonte: ASCOM/SEDUC (2022).

E, mais uma vez, não menosprezando as ações desenvolvidas, é preciso sinalizar o potencial desperdiçado. Na culminância, foi aberto espaço para a comunidade para que pudesse conhecer a importância da conservação da cultura e da preservação dos costumes africanos e afro-brasileiros.

Para além de reconhecer a importância do projeto, que não foi realizado pontualmente em apenas uma data, mas durante todo o ano letivo, sinalizamos um subaproveitamento por não terem dado voz às minorias tradicionalmente invisibilizadas. Na comunidade escolar, existem educandos remanescentes da comunidade quilombola chamada Maloca.

Por que evidenciar a cultura africana podendo desinvisibilizar a cultura quilombola local? Será que haveria algum conhecedor do Lambe-Sujo, alguma catadora de mangaba, algum carcinicultor? Para além desse enfoque, é preciso questionarmos as ausências do respeito aos hábitos, aos costumes e às diferenças, bem como do diálogo entre saberes e fazeres outros, para assim construirmos as emergências necessárias para o enfrentamento dos grupos historicamente subalternizados (Mignolo, 2008).

No entanto, o sistema educacional sergipano tem se mostrado incipiente por se pautar em padrões eurocêntricos que não dão conta da problemática atual. Por conseguinte, as práticas docentes não conseguem tratar da complexidade inerente aos enfrentamentos desses

imbricamentos. “Dessa forma, percebemos que é preciso desnaturalizar a postura educacional de uniformizar as necessidades dos sujeitos aprendentes, buscando diálogos mais abertos e propiciantes da apropriação dos conhecimentos comuns” (Nascimento. Araújo, 2020, p. 30)

Com a profunda e irreversível crise paradigmática da ciência moderna, que subjaz ao sistema educacional, há a necessidade de uma superação rumo a um paradigma educacional de um conhecimento prudente para uma vida decente (Santos, 1996). Nesse intento, mesmo os educadores possuindo reflexões críticas acerca do processo educativo e desenvolvendo projetos significativos, as ações possuem dificuldade de “cortar pela raiz” os problemas.

Ainda que os educadores do CEPMGAM buscassem constantemente modificações em suas práticas pedagógicas e soubessem como fazê-lo, muitas vezes se aprisionam em padrões estruturais dominantes que impedem essa superação e acabam caindo na armadilha paradigmática, que ocorre quando

[...] o educador por estar atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental e que se expressa por uma incapacidade discursiva que informa uma prática pedagógica fragilizada de Educação Ambiental (Guimarães, 2014, p. 4).

Nesse sentido, na busca de rupturas dessas amarras, muitas vezes nem percebidas, é preciso que o educador reconheça os verdadeiros objetivos subjacentes às propostas dessa educação neoliberal e desumanizadora. Além disso, cientes dessas artimanhas, que possam traçar ações propositivas em busca de uma educação que fomente a socialização e o acolhimento para a aproximação da comunidade escolar, a ciência das corresponsabilidades entre os demais sujeitos e estruturas e a mobilização em busca de cobranças e fazeres coletivos.

Pensando na urgência de uma transformação social que promova uma reedificação dos pilares da sociedade, a EA crítica pode pautar o projeto educacional escolar e o processo de reelaboração das legislações vigentes. Assim, haveria uma base fundante que se apoiaria em uma cultura ambiental e que visasse “à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade” (Sorrentino, 2005, p. 287).

Nessa perspectiva, não somente o CEPMGAM, mas também a gestão da UC e a SEDUC assumiriam a responsabilidade de coordenar atividades, estimular a percepção, a criatividade, o discernimento crítico sobre os problemas socioambientais. Dessa maneira, os educandos traçariam caminhos para enfrentá-los.

Esse projeto educativo poderia oportunizar a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes necessários para que as inter-relações do meio ambiente sejam compreendidas pelos educandos, desenvolvendo uma nova concepção de pertencimento e colaboração na sociedade.

Além de fornecer subsídios para a mudança cultural, a EA precisa ser pautada em uma ética ecológica e que promova mudanças sociais que empoderem os indivíduos em condições de vulnerabilidade. Assim, eles podem participar ativamente nos processos de tomada de decisões e na autogestão de suas vidas (Leff, 2011). Nesse sentido, as políticas públicas ambientais e educacionais precisam considerar as polifonias dos sujeitos envolvidos no processo educativo em unidades escolares no entorno da UC.

Para esse propósito, os educadores, gestores, coordenadores, políticos e todos os sujeitos envolvidos precisariam incorporar tais discussões de maneira reflexiva para que houvesse modificações em suas práticas. Entretanto, os projetos intencionados pela APA Morro do Urubu, apesar de terem aspectos positivos, ainda não saíram do papel, pois dependem das inter-relações de poder na seara política que tem escanteado a questão ambiental no estado.

No tocante aos projetos desenvolvidos no CEPMGAM, direta ou indiretamente, os problemas socioambientais são abordados, pois os educadores trabalharam com questões relacionadas à raça, à identidade, à diferença, ao bem-estar e à desestruturação familiar, temas esses que são salutareis para a autonomia e a participação do educando na construção de seus saberes.

Por meio da Pedagogia de Projetos, os três entrevistados buscaram promover a integração e a valorização da comunidade escolar. Portanto, consideramos os três respondentes enquanto sujeitos (des)atadores, pois, mesmo diante de todas as adversidades enfrentadas durante a implementação curricular em meio ao período pandêmico, procuraram desenvolver ações e projetos que trouxessem contribuições para a comunidade escolar.

Contudo, imbuídas do viés da educação neoliberal e mercadológica, as ações não puderam fomentar no educando a compreensão de interdependência global, nem a importância da resistência e subversão à lógica hegemônica. Considerando essas inferências, é preciso evidenciar que não há logicidade na perpetuação de um processo de ensino e aprendizagem neoliberal que se institui compartimentadamente, além de se pautar em um currículo fraturado e desconectado das transformações sociais e das vidas dos educandos.

Apesar de o uso da PP no CEPMGAM poder auxiliar na formação discente ao oportunizar a aprendizagem conceitual, atitudinal e procedimental, suscitando a integralidade do conhecimento pautado na interdisciplinaridade, os projetos desenvolvidos na era neoliberal foram embebidos de ideais neoliberalistas.

Isso significa que as práticas dos projetos estiveram fundamentadas no paradigma positivista que subjaz o processo educativo neoliberal, tornando seus resultados limitados e desconexos das demandas discentes. Destarte, as atividades alinharam-se aos padrões tecnicistas, eficientistas e conservadores, que não promovem a criticidade e a emancipação esperadas numa educação humanizadora (Freire, 1987).

Embora os três respondentes estejam constantemente em formação continuada por meio de cursos e atualizações, suas inovações docentes demandariam a adoção de metodologias de ensino interativas que pudessem romper com a noção de desenvolvimento de competências e habilidades que lhes têm sido constantemente impostas em prol da resolução de problemas contextualizados e interconectados.

No entanto, em uma educação mercadológica a serviço do capital, mesmo que haja a adoção de metodologias inovadoras pelos educadores, poderá haver uma simples troca de recursos tradicionais por tecnológicos, sem uma ruptura efetiva de seu paradigma cartesiano de oferecer ensino e conhecimento aos educandos.

Faz-se necessária, assim, uma constante autorreflexão, autoformação, subversão e resistência docente, além do estabelecimento de parcerias com outros sujeitos (des)atadores e de cobranças de políticas públicas alinhadas e pertinentes às mudanças necessárias ao atendimento das demandas discentes, requerendo para isso a reedificação dos pilares do processo educacional vigente.

Apesar de todos os benefícios trazidos para todos os envolvidos nos projetos, nenhum deles problematizou o fato de a comunidade escolar viver em uma área de proteção ambiental, tampouco complexificaram as problemáticas que ocorrem nesse espaço conflituoso. Destarte, não conseguiram conectar espacialmente os educandos aos conflitos inerentes às áreas protegidas. Pareceram desconhecer também que a unidade escolar está próxima à APA Morro do Urubu, desperdiçando a riqueza biológica da UC, que poderia ser aproveitada pelas práticas docentes.

Dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem suscitado por parte dos projetos do CEPMGAM apresentou-se de forma compartimentada. Em entrevista, um dos respondentes, ao ser questionado se considera o conhecimento discente no desenvolvimento de seus projetos, afirmou:

Depende de qual turma, porque como eu “tava” falando anteriormente... Tem alunos aqui que vêm de comunidades “barra-pesada” e sinceramente só fazem atrapalhar quem quer aprender alguma coisa. Eles até podem ter alguma bagagem, mas trazem consigo tantas mazelas, são tão vulneráveis, que não conseguem se desprenderem para aprenderem algo (E2, 2022).

“O conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução” (Morin, 2000, p. 79). Isso porque nossa percepção não é uma fotografia da realidade, mas sim uma representação que fazemos dela. Remetendo-nos ao dado anterior de que 31% dos respondentes afirmaram que desenvolvem projetos, mas a comunidade escolar não participa, podemos fazer algumas correlações com essa fala.

Ainda de acordo com o pensamento moriniano, todo conhecimento é marcado por um “*imprinting cultural*”, que é o que determina as divergentes visões de mundo. Nesse sentido, faz-se necessário também que os educadores promovam despertares em relação à era planetária que vivenciamos, caracterizada pela mundialização decorrente da expansão do mercado sob a égide do neoliberalismo (Morin, 2000).

Se os projetos não sinalizam essa tradicional dominação ocidental, acabam sendo desenvolvidos para atenderem a um interesse do capital. Assim sendo, ao não perceberem a pertinência nos conhecimentos adquiridos, os educandos tendem a participar cada vez menos. Se, ao invés disso, essas ações fossem voltadas aos enfrentamentos das principais problemáticas dessas comunidades “barra-pesada”, possivelmente o engajamento discente aumentaria.

Não obstante isso, projetos à luz da EA crítica precisariam não ser apenas conteudistas ou somente para transmitir noções sobre a natureza e suas peculiaridades, mas sim para estimular a dialogicidade, a criticidade, a ética, a cidadania planetária e a política através de atos conscientes e transformadores sobre os problemas socioambientais (Nascimento *et al.*, 2022). Sem imposições e de forma prazerosa, as ações precisariam suscitar mudanças comportamentais individuais e coletivas. Assim,

Para que a Educação Ambiental atinja suas finalidades, há necessidade de que esta seja trabalhada de forma mais dinâmica, abrangente e real, tanto no nível da cidadania, da ética e da racionalidade do homem-social moderno, como também, no nível de escola, de educação formal, na formação de um cidadão com consciência ambiental cidadã, capacitado para intervir de forma responsável nas questões ambientais (Neto; Feitosa; Cerqueira, 2019, p. 4).

Nesse intento, fazendo uma analogia com um célebre pensamento freiriano de que ninguém educa ninguém, acredito que ninguém educa ambientalmente ninguém. “[...] A educação, seja formal, informal, familiar ou ambiental, só é completa quando a pessoa pode chegar aos principais momentos de sua vida a pensar por si próprio, agir conforme os seus princípios, viver segundo seus critérios” (Reigota, 1998, p. 28).

À vista disso, conduzir os educandos a desenvolverem por si próprios essa concepção é uma tarefa complexa, haja vista a crise sem precedentes instituída pelo período pandêmico. Com isso, trabalhar as questões socioambientais na escola por meio de um projeto educacional pautado em um EA crítica foi ainda mais desafiador.

De acordo com Sánchez, Pelacani e Accioly (2020), a Covid-19 não afeta a todos indistintamente, pois alguns segmentos da sociedade, de acordo com cor, gênero, saneamento básico, acesso, entre outros, são mais atingidos. Assim, o trabalho docente precisaria considerar a Injustiça Pandêmica, que é aquela

[...] compreendida como a desigualdade distributiva dos efeitos de letalidade da pandemia em função de elementos alheios aos meros efeitos biopatogênicos de um vírus, sendo acrescidos dos elementos estruturais e conjunturais que levam ao quadro de desigualdade socioambiental e sanitária que fomos impelidos no bojo do neoliberalismo, sistema que tem em sua constituição a manutenção de um sistema que leva à constante acentuação das desigualdades sociais e ambientais (Sánchez; Pelacani; Accioly, 2020, p. 2).

Assim, a comunidade do CEPMGAM, que comumente vivia em situação de vulnerabilidade, exposta a diversos conflitos socioambientais, por viver no entorno de unidades de conservação, foi mais suscetível a ser acometida pela doença. Cabe à escola, aos educadores e ao poder público promoverem reflexões acerca da necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica e suscitarem a mobilização em prol de enfrentamentos às adversidades que surgirem.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas não podem desconsiderar as tensões sociais de disputa existentes entre os diferentes grupos da comunidade escolar. Os projetos necessitariam envolver abordagens e ações que problematizem a possível injustiça ambiental vivenciada pela comunidade escolar, principalmente decorrente do período pandêmico (Santos, 2020).

No entanto, seria possível conscientizar socioambientalmente e mobilizar aqueles que têm sido tão devastados e que possuem tão pouco? A resposta é complexa. A prática pedagógica nessa direção é desafiadora e precisa suscitar nos educandos a capacidade de transgredirem inescapavelmente situações desfavoráveis.

Na luta contra uma educação neoliberal a serviço do capital, é preciso questionar o que está posto e avaliar os aspectos negativos trazidos pelas mudanças instituídas pela reforma curricular. A partir de tais elucubrações, os educadores podem tecer trajetórias mediante processos constantes de autorreflexão, subversão e resistência, rumo às transformações essenciais para uma pedagogia ambiental da complexidade. Assim, os educandos seriam

conduzidos à emancipação e à desinvisibilização, além de garantirem suas vozes, tradicionalmente silenciadas.

Para isso, a EA crítica “traria consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo” (Leff, 1998, p. 257). Para avançar nesse debate, proponho-me aqui a discutir a pedagogia ambiental da complexidade enquanto base fundante de uma prática docente que promova a desinvisibilização das minorias e das diferenças.

Mais uma vez é preciso salientar os grandes esforços dos feitos docentes que cotidianamente lutam por uma educação que subsidie um futuro melhor a toda a comunidade escolar. Na tentativa de nos somar aos empenhos docentes, seguimos com a apresentação de uma pedagogia subversiva em busca da construção de caminhos mais condizentes com as necessidades societárias sergipanas.

5.4 PRÁXIS DOCENTE DESINVISIBILIZADORA: A PEDAGOGIA AMBIENTAL DA COMPLEXIDADE

O modelo de educação brasileiro está ancorado na ciência moderna, que, por sua vez, é sustentada pelo determinismo mecanicista, pois prima pelo conhecimento utilitário e funcional.

Para a superação da fragmentação comumente instituída à racionalidade hegemônica subjacente ao processo educacional, e desaviltar-se da dominação instituída sobre o ambiente, apontamos para a necessidade de apreensão da teoria da complexidade pelo paradigma educativo (Nascimento; Araújo, 2021, p. 563).

Partindo dessa prerrogativa, faz-se necessário que subvertamos a lógica mercadológica subjacente ao Currículo de Sergipe, substituindo a pedagogia da competência pela pedagogia da complexidade.

A complexidade é um princípio que nos permite religar as coisas, os acontecimentos, os fenômenos, os processos, os eventos. Ela implica, portanto, uma tessitura comum que coloca as partes como inseparavelmente associadas ao todo que tece a trama complexa da vida (Moraes, 2019, p. 126).

A perspectiva complexa propiciaria a religação dos saberes, comumente compartimentados, promovendo o diálogo epistêmico educacional em busca da superação dos reducionismos, das homogeneizações e das invisibilizações no campo educativo hegemônico.

O objetivo da pedagogia da complexidade é que busquemos um conhecimento não fragmentário e não totalizador, por sua incipiência e limitação. O conhecimento que emerge dessa pedagogia é chamado de pertinente, pois em meio à complexidade do real, reconhece que não é possível a compreensão totalitária, tornando a busca do conhecimento um esforço infinito (Diniz; Tomazello, 2005, p. 89).

Destarte, pode haver uma reorientação dos pensamentos e das visões docentes, comumente reducionistas, a partir da reorientação dos saberes habitualmente segmentados (Morin, 2003). Para tanto, é necessário haver uma reforma paradigmática do pensamento sobre a nossa organização do conhecimento.

A forma como construímos conhecimento é sempre uma forma paradigmática de pensamento, fruto de modelos e padrões que, conscientemente ou não, inspiram e concretizam um certo tipo de racionalidade, uma maneira de pensar, de operar o pensamento e de construir conhecimento. Com isso, começamos a perceber que nossa maneira de ver, de observar e de construir algo é sempre condicionada por vários fatores intrínsecos ao nosso ser e influenciada pelos fatores sociais e culturais dos contextos envolvidos (Moraes, 2019, p. 117).

Nesse caminho, de acordo com Nascimento e Araújo (2021), para que haja a transposição do paradigma atual brasileiro em busca da complexidade, é necessária uma nova revolução educacional por meio da emergência da complexidade. Isso porque a educação brasileira, secularmente estagnada, institui de forma velada algumas amarras invisíveis que impedem de transgredirmos os caminhos hegemonicamente postos.

Entretanto, essa reparadigmatização requer uma reforma do pensamento a fim de que este possa se tornar complexo, mas não antes de os espíritos terem se reformado (Morin, 2000). Posto isso, não haverá reforma educacional sem que os educadores tenham se reformulado previamente, e vice-versa.

Assim, faz-se necessário o enfrentamento das barreiras imprimidas dialeticamente pelos fatores socioculturais do nosso contexto para assim trabalharmos em uma perspectiva que evidencie a multidimensionalidade e a complexidade da sociedade e do sistema educacional. Dessa forma, haveria uma promoção da emancipação e da autonomia do sujeito, bem como o respeito e o diálogo com a diversidade sociocultural (Leff, 1998).

Por conseguinte, a inovação docente demandaria a adoção de metodologias de ensino itinerantes que ultrapassem o desenvolvimento de competências e habilidades esperadas pelo artefato sergipano em prol da resolução de problemas contextualizados e pertinentes à realidade da comunidade escolar. Como a caracterização da prática pedagógica está alicerçada no paradigma positivista, é preciso promover inflexões e enfrentamentos que proporcionem uma reparadigmatização educacional que atenda às necessidades vigentes.

Nesse caminho, a instituição escolar precisaria oportunizar primordialmente a realização de uma educação voltada para a aquisição de novos saberes, atitudes, comportamentos e valores de todos os envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, a pedagogia da complexidade deveria ensinar a pensar a realidade socioambiental como um processo de construção social, a partir da integração de processos inter-relacionados e interdependentes, e não como fatos isolados, predeterminados e fixados pela história (Leff, 1998, p. 259).

Sendo a ação humana uma das principais promotoras de mudanças ambientais, a educação tem um papel protagonista na construção de uma sociedade sustentável. Os educadores do CEPMGAM, mesmo enfrentando as adversidades provenientes do período pandêmico, da implementação curricular e do próprio cotidiano conflitivo da comunidade escolar para desenvolverem práticas emancipatórias, se enredaram nas armadilhas do próprio sistema educacional.

Isso tendo em vista que, por mais bem-intencionados que estivessem, nossos sujeitos (des)atadores, ao seguirem a lógica hegemônica imposta pelo dispositivo curricular, mediante ações, parcerias, trabalhos voluntários e formações, acabam resvalando no *lobby* corporativista e em demais situações problemáticas que decorrem dessa política neoliberal.

Nessa lógica, ao tentarem desatar os nós górdios das questões socioambientais, novos ates surgiram por não aperceberem a complexidade e a multidimensionalidade inerentes a eles e estarem presos às arapucas neoliberalistas. Contudo, a consciência de que estamos presos a esses enlaces invisíveis muitas vezes não é suficiente para realizar os avanços necessários no processo educativo. Para além disso, o sistema educacional sergipano tem se aparelhado para coibir a percepção desses atamentos e impedir de ser desamarrado ao ser enxergado por intermédio do Currículo de Sergipe e de normativas legais.

Para fugir desse tensionamento, os educadores precisariam ir para além dos conteúdos disciplinares instituídos pelo currículo, buscando práticas pedagógicas que fomentem a manutenção da riqueza da diversidade biológica e cultural da comunidade escolar, construindo mecanismos que garantam a conservação e a manutenção dos saberes locais. Segundo Leff (1998, p. 261),

O ensino tradicional não falha não tanto por ser disciplinar, mas por não impulsionar e orientar as capacidades cognitivas, inquisitivas e criativas do aluno, e por estar desvinculado dos problemas do seu contexto socioambiental. Nestes níveis, a pedagogia ambiental deve fomentar um pensamento da complexidade que seja crítico, participativo e propositivo.

Ações pedagógicas podem partir de proposições interdisciplinares que valorizem o conhecimento acumulado por gerações pela comunidade. Para essa valorização acontecer, os educadores precisam refletir sobre quais teorias pautam sua prática docente, repensando-as caso haja necessidade e passando a promover mudanças pertinentes à realidade dos educandos. Para isso, necessitam assumir a postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias experiências, ampliando suas visões de mundo e promovendo práticas que transformem o meio ao mesmo tempo que o transformam.

A pedagogia que prima pela aprendizagem por meio da repetição, que almeja a melhora em exames de avaliação ou o ingresso no mercado de trabalho, praticada há muito tempo em sala, contraria um paradigma da criticidade, cujo desígnio é o uso do pluralismo metodológico e da reflexividade como formas de apreender a realidade. Para os educadores do CEPMGAM ultrapassarem essas barreiras, seria preciso motivação na busca de um diálogo pedagógico que priorize a criticidade e a reflexão.

Isso implica educar para formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações entre processos naturais e sociais, para atuar no ambiente com uma perspectiva global, mas diferenciadas pelas diversas condições naturais e culturais que o definem (Leff, 1998, p. 256).

Para tanto, é requerida uma perspectiva educacional concernente a aspectos como a problematização, a contextualização e a interdisciplinaridade (Araújo, 2004). É preciso contestar a estagnação secular em que a escola se encontra para apontar a necessidade de uma instituição que primordialmente possibilite a realização de uma educação voltada para a aquisição de novos saberes, atitudes, comportamentos e valores de todos os envolvidos no processo educacional.

Nesse caminho, é importante que os educadores tentem aproximar ao máximo os conhecimentos disciplinares dos provenientes da experiência de vida dos educandos. O saber ambiental representaria assim um importante articulador:

O saber ambiental não se esgota na finalização (aplicação) do conhecimento existente para resolver problemas complexos [...] Emerge da falta insaciável de conhecimento que impede o saber para a busca de novos sentidos de civilização, novas compreensões teóricas e novas formas práticas de apropriação do mundo (Leff, 2011, p. 149).

Dessa forma, os saberes integrariam princípios e valores ecologistas; sabedorias tradicionais de manejo; ciências e técnicas que servem de suporte ao desenvolvimento sustentável (Leff, 2006). Considerar esses saberes pode colaborar para a formação do educando

de forma abrangente, uma vez que suscita a integralidade do conhecimento pautado na interdisciplinaridade ao promover a articulação dos conteúdos disciplinares e dos contextos locais a serem trabalhados.

De acordo com Morin (2000, p. 84), “o conhecimento pertinente não é fundado numa sofisticação, mas numa atitude que consiste em contextualizar o saber [...] É a contextualização que sempre torna possível o conhecimento pertinente”. Sendo assim, mais do que bombardear os educandos de inúmeras informações desorganizadas e sem nexos, é preciso que as impliquemos no contexto local espaço-temporal da comunidade escolar.

Por consequência, o reconhecimento acerca da complexidade da realidade em que estão imersos pode levar à cognição docente sobre a imprescindibilidade de subsumir proposituras de ações e intervenções sociopolíticas no processo educativo em prol do bem coletivo. “Nesse sentido, deverão ser geradas as capacidades para compreender a causalidade múltiplas dos fatos da realidade e para inscrever a consciência ambiental e a ação ambiental nas transformações do mundo atual [...]” (Leff, 1998, p. 259).

Partindo dessa perspectiva, o educador poderia mobilizar seus educandos para que eles interiorizem os problemas socioambientais de modo a haver mudanças de comportamento e adotem atitudes para enfrentá-los. Esses enfrentamentos serão factíveis se houver envolvimento e participação de toda a comunidade escolar, mudança de hábitos, juntamente com o apoio de políticas públicas condizentes, pois tais problemas não podem ser resolvidos individualmente nem por movimentos isolados das comunidades (Santos *et al.*, 2013).

Os desafios instituídos pelo período pandêmico foram inúmeros e inesperados. O ensino por itinerância suscitado pela complexidade auxiliaria no enfrentamento às incertezas no sentido de fornecer subsídios para que os educadores (re)elaborem as melhores estratégias para confrontá-las.

Para além disso, ao pensarmos nas crises sanitárias, faz-se primordial refletirmos sobre os desdobramentos que decorrem delas, pois suas consequências estão para além das questões de saúde, requerendo inflexões acerca da complexidade dimensional que lhes é inerente (Sánchez; Pelacani; Accioly, 2020). Dessa maneira, é salutar que as práticas pedagógicas considerem as tensões sociais de disputa existentes entre os diferentes grupos da comunidade escolar.

Nessa direção, é preciso que busquemos formar os educandos enquanto sujeitos ecológicos capazes de enfrentarem e resistirem à problemática socioambiental, transformando seus pensamentos, comportamentos e atitudes que constituam valores ligados à dimensão ambiental, que degradem menos e sejam mais sustentáveis (Modesto; Santos, 2020).

Contudo, é preciso esclarecer que a EA não é a solução para todos os problemas socioambientais. Sabemos das dificuldades em se estabelecerem práticas pedagógicas transgressoras, pois nossas ações estão alicerçadas em paradigmas ultrapassados, cuja construção sócio-histórica é acompanhada por crenças e valores que estão arraigados em nossas concepções de mundo positivistas.

Por isso, cruzar as categorias “currículo”, questões socioambientais e “complexidade”, carece de pensamentos e resistências “às formas disciplinantes e disciplinarizadoras que envolvem a produção e disseminação do conhecimento nos diversos espaços formativos pelos quais transitamos, resultante desta cultura homogeneizante e homogeneizadora de conceber o conhecimento, que escolariza os corpos e as mentes” (Lima; Brito, 2012).

Dessa maneira, é preciso fomentar reflexões profundas que tragam uma “reparadigmatização” da formação e das práticas docentes a fim de atender às necessidades e expectativas da sociedade atual, além de suscitar questionamentos e confrontamentos aos dispositivos e às normas hegemonicamente impostos.

Para além desse cenário, as elucubrações aqui expostas almejam fomentar questionamentos acerca da visão acrítica permeada em todo o dispositivo curricular e evidenciar a necessidade de as políticas públicas revisitarem as bases ideológicas em que estão assentados seus documentos educacionais regulamentadores, em busca de um paradigma arraigado num saber-fazer-ser condizente com um projeto social mais amplo e instituinte da pluralidade, de construção identitária e de subjetividades (Freire, 1971).

No entanto, diante de tantas limitações e engessamentos, pensarmos a pedagogia ambiental da complexidade dentro do atual paradigma em que nos encontramos é inviável. Isso posto, as armadilhas paradigmáticas não só impelem a libertação do enredamento que provocam, mas criam mecanismos constantes para coibir o rompimento dessas amarras, mesmo que os sujeitos (des)atadores estejam cientes e tentem rompê-las.

Nesse intento, mesmo que talvez estejamos longe de alcançar um novo paradigma educacional, a reflexividade, as resistências, os enfrentamentos, a subversão, a colaboratividade, a complexidade e a criticidade nos auxiliarão na construção dessa trajetória de rompimentos de barreiras.

LONGE DO FIM

O presente trabalho não pretendeu ser conclusivo diante da complexidade das temáticas abordadas, que exigem um esforço multidimensional para o seu aprofundamento e para a construção de novos caminhos ou alternativas. Com a conclusão da pesquisa, emergiram algumas inflexões que requerem investigações e indagações que não conseguiram ser elucidadas em função do tempo e das inúmeras adversidades que a pesquisa precisou contornar.

Diante do período pandêmico, barreiras intransponíveis foram instauradas. Por conseguinte, pensando na multidimensionalidade e na complexidade do fenômeno investigado, é sensato pensar em retomar as investigações em outro momento, na tentativa de compreender o que não foi possível por conta do isolamento social e de outras situações pandêmicas atípicas. Para além disso, seguindo o tear dialógico dos novos sujeitos e das estruturas (des)atadoras que possam surgir, elucidar alguns dos questionamentos deixados por esta exploração é preciso.

Neste estudo, intencionei compreender se os educadores do Colégio Professora Maria das Graças Azevedo Melo têm tentado (des)atar o nó górdio no tocante às questões socioambientais, bem como quais sujeitos e/ou estruturas (des)atadores estão envolvidos nesses (des)ates. Com esse propósito, por meio dos três macroconceitos adotados, investigamos o complexo tear dialógico existente entre nós/sujeitos/estruturas a fim de aperceber se as práticas docentes, o Currículo de Sergipe e as políticas públicas, atravessadas pelos contextos pandêmico e de implementação curricular, viabilizaram a abordagem das problemáticas socioambientais da comunidade escolar em âmbito escolar.

Nesse sentido, inicialmente fomentei elucubrações acerca das permanências e contribuições provocadas pelas principais revoluções educacionais, apontando para a necessidade de uma quinta revolução por meio da emergência da complexidade, aproximando-as da Educação Ambiental crítica.

Os sete princípios da teoria da complexidade mencionados no transcorrer do texto foram escolhidos por defendermos que, ao serem apropriados pela EA crítica, podem se somar aos esforços que conduzam uma mudança societária por meio de reformulações de pensamentos e ações. Tal transformação nos conferiria a reflexividade necessária para subsidiar a construção de relações socioambientalmente equilibradas. Para tanto, far-se-ia primordial haver concretitudes capazes de visibilizar uma quinta revolução educacional, suscitando, assim, a emergência de um novo paradigma emergente.

Os dados analíticos da pesquisa me conduziram a confirmar a tese inicial de que desatar os “nós górdios” das questões socioambientais de uma comunidade escolar não depende apenas

das práticas docentes, exigindo um somatório de forças de sujeitos e estruturas (des)atadores. Diametralmente, o Currículo de Sergipe, construído monocraticamente a serviço do neoliberalismo imposto desde a implementação da BNCC, ao não contemplar as idiossincrasias sergipanas, tem se alinhado aos objetivos da educação neoliberal.

Portanto, é emergencial encontrarmos meios de resistência e de subversão à lógica hegemônica instituída pelo dispositivo curricular. Ademais, a busca de caminhos alternativos que nos levem a um projeto educacional que contribua para a formação do sujeito ecológico, autônomo e emancipado é igualmente urgente.

Para chegar a essa conclusão, analisei criticamente o artefato curricular sergipano tentando identificar algumas concepções referentes ao **contexto**, à **cultura**, à **ideologia**, aos **educandos** e aos **educadores**. Os processos de elaboração e implementação foram conduzidos pela equipe ProBNCC mediante pseudoconsultas públicas, carregando todos os entraves políticos provenientes da implementação da base pós-*impeachment*. Nesse trajeto, houve participação de grupos privatistas que incutiram aspectos provenientes dos movimentos da Bancada Evangélica e da Escola Sem Partido. Ideologicamente, o texto reconfigura as pedagogias perrenoudiana e deloriana para estar a serviço da educação neoliberal por meio da Pedagogia das Competências. Apesar de conceber a formação discente por meio da educação integral, denota aspectos utilitários e individualistas, preparando os educandos para o mercado de trabalho e para adquirirem proficiência nos exames de avaliação. Malgrado não apresentar uma concepção docente explícita, é subjacente ao documento uma responsabilização docente pelos resultados discentes malsucedidos, bem como proposituras que conduzem a práticas docentes homogeneizadoras.

Para romper com os princípios do veio em que o CS legitima homogeneizações tentando a perpetração do *status quo*, assumi a necessidade da concepção pós-crítica e multirreferencialista de currículo por compreender sua estreita relação com a complexidade e a educação, conceitos necessários para a abrangência da apercepção a respeito da imprescindibilidade do desenvolvimento das questões socioambientais na escola. Estas não como uma dimensão a ser trabalhada segregada ou transversalmente, mas como um princípio a ser assimilado e que servisse para referendar o âmago do processo educacional.

Para além disso, utilizei a metáfora dos conhecimentos arboreo e rizomático deleuze-guattariano para pensar o Currículo de Sergipe e assim promover inflexões críticas. Partindo dela, o documento estaria centrado na unicidade, na verticalização dos saberes, na hierarquização e na supervalorização dos conhecimentos científicos em detrimento dos locais.

A pesquisa evidenciou que o Currículo de Sergipe se ancora, principalmente, na teoria curricular tradicional, trazendo uma visão educacional instrumentalizada. Isso resulta em uma concepção restrita de cognição e conhecimento, que acaba invisibilizando e/ou homogeneizando toda a diversidade e complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem sergipano.

Tal asseveração foi possível a partir de análises curriculares e da reconstituição do processo de elaboração e de implementação do dispositivo curricular sergipano, que foi majoritariamente conduzido pelos interesses do setor privado, contando com “pseudoconsultas” públicas. Destarte, apontamos a padronização curricular como um subterfúgio para a privatização do setor educacional, que requer controle e subserviência.

Outrossim, as averiguações curriculares também almejaram esmiuçar as concepções acerca das questões socioambientais no documento. Nesse intento, revelaram não haver noção explícita acerca da EA, muito embora se faça subjacente a todo o dispositivo uma visão ligada à macrotendência conservacionista. Isso porque se percebem a afetividade e as alterações comportamentais que são evidenciadas no texto curricular como subsidiadoras de uma transformação cultural, desconsiderando as alterações antrópicas depredatórias e a necessidade de políticas públicas que se atenham às temáticas socioambientais.

Apesar de o Currículo de Sergipe ressaltar o repertório cultural dos educandos em uma das suas competências, não é suscitado o debate sobre a importância de desnaturalizar a postura educacional de uniformizar as necessidades dos sujeitos aprendentes em busca de diálogos mais abertos e propiciadores da apropriação dos conhecimentos comuns.

Ademais, foi possível inferir que as habilidades específicas sergipanas não contemplam as premências idiossincráticas da comunidade escolar do CEPMGAM. Buscamos, assim, evidenciar que as proposituras do Currículo de Sergipe não dialogam com o atual estágio dos conhecimentos em nível de Ensino Fundamental no estado de Sergipe, muito menos com as necessidades inerentes à complexidade societária da atualidade.

Nesse sentido, a implementação curricular sergipana legitimou as políticas neoliberais na educação em Sergipe, representando retrocessos para o nosso sistema educacional, pois corroboram a formação tecnicista, reforçando a exclusão estrutural existente. Mediante o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades, o caminho esperado para a comunidade discente sergipana é o do melhoramento da proficiência nos exames de avaliação e das novas formas de organização do trabalho produtivo.

Por todos os diagnósticos realizados, é possível inferir que o Currículo de Sergipe está longe de representar um sujeito (des)atador. Ao contrário disso, tem instituído armadilhas

paradigmáticas que têm tecido amarras invisíveis, impedindo os educadores de rumarem em direção a uma educação humanizadora e emancipadora.

A grande mudança no cenário educacional sergipano, trazida pelo Currículo de Sergipe, requer constantes discussões acerca das práticas pedagógicas necessárias para o enfrentamento à pedagogia das competências proposta. As proposituras tecnicistas e reducionistas do documento suscitam o engessamento do trabalho docente, além de verticalizarem “goela” abaixo conhecimentos eleitos como salvadores do planeta e pertinentes para a inserção discente no mercado de trabalho e/ou para o melhoramento de seus desempenhos em exames de avaliação.

Para subverterem essa lógica, os educadores precisam assumir uma postura combativa e questionadora acerca do que está posto para não precisarem arcar posteriormente com as consequências. Para tanto, acreditamos que, para resistir, não somente os participantes do estudo, mas toda a classe do magistério, precisam conhecer o dispositivo curricular e traçar caminhos para enfrentá-lo.

Por meio do aprofundamento dos conhecimentos sobre o documento, é possível analisar e avaliar seus reais impactos, bem como as alternativas de subversão a ele. Por conseguinte, as proposituras curriculares tecnicistas e reducionistas seriam transformadas em práticas educacionais que pudessem ser aplicadas de modo a suscitar a autonomia, a emancipação e o protagonismo discentes.

Nessa perspectiva, apesar de toda lógica mercadológica/bancária instituída pelo CS, cabe a nós educadores lutarmos por princípios e por políticas públicas que oportunizem práticas pedagógicas que atendam à diversidade inerente aos educandos, bem como às idiosincrasias de cada comunidade escolar. Dessa maneira, precisamos fomentar cada vez mais discussões para que o Currículo não seja utilizado como instrumento de invisibilização do indivíduo e de homogeneização da diversidade.

Para o enfrentamento desses entraves, salientamos a importância do desenvolvimento da pedagogia ambiental da complexidade. Sua adoção, em detrimento da Pedagogia das Competências, evidenciaria a necessária religação dos saberes para um novo diálogo epistêmico educacional, além de preparar os educadores para driblarem e contornarem as armadilhas paradigmáticas neoliberais. Ao suscitá-lo, buscamos a superação dos reducionismos, exclusões e invisibilizações no campo educativo neoliberal.

Entretanto, os educadores não são os únicos “(des)atadores” de nós górdios das questões socioambientais. Portanto, as investigações tentaram compreender de que forma a APA Morro do Urubu e as políticas educacionais e/ou ambientais poderiam contribuir nos (des)ates desses

nós. A UC, estando em uma área de intensos conflitos socioambientais decorrentes dos reflexos das problemáticas urbanas dos bairros adjacentes, apresentou seus próprios nós górdios.

Apesar de ter quase 30 anos de criação, pela ausência de administradores que compreendessem a importância da referida área de proteção, teve a publicação do seu Plano de Manejo apenas em 2021, durante a pandemia. Destarte, apesar de o documento não ter sido construído de forma mecânica, buscando atender às demandas das comunidades de seu entorno e possuir ações propositivas no tocante às atividades educacionais, não foi efetivado na prática, não podendo colaborar com suas diretrizes e com o fortalecimento da construção da UC no imaginário simbólico da região.

Para o desenvolvimento do pertencimento da APA, gestão, educadores e comunidade escolar poderiam pensar, colaborativamente, em adotar medidas e posturas na escola, em casa e na sociedade que os levassem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis. Para além disso, é premente a ruptura efetiva com o paradigma positivista dicotômico em que a política preservacionista ambiental se ancora, pois exclui as diferentes formas de saberes, subjugando aquelas sem valor científico, decorrendo na acentuação dos conflitos socioambientais.

A assimilação desses alvitramentos pode contribuir para a reformulação da concepção de escola, de UC, de políticas públicas e de suas funções sociais. Portanto, ao refletirmos sobre a EA dentro e fora das unidades escolares, é necessário que o processo educativo esteja engendrado pela participação integrada da comunidade escolar. A escola, para cumprir sua função transformadora, contribuindo para a democratização da sociedade, precisa garantir que os educandos por ela formados se apropriem de forma crítica e reflexiva do saber elaborado pela cultura à qual pertencem.

Destarte, a APA Morro do Urubu, diante da sua insciência na comunidade do CEPMGAM, apesar de tentar desatar vários nós górdios provenientes dos diversos conflitos socioambientais de três décadas de existência, também não representou ser um sujeito (des)atador no desate das questões socioambientais na unidade escolar.

As políticas públicas ambientais e educacionais, apesar de suas relevâncias nesse complexo emaranhamento, têm diametralmente contribuído para que nenhum sujeito ou estrutura (des)atadora possam desatar os nós górdios. Ao contrário do que seria necessário, mediante projetos de lei, resoluções, decretos e outras normativas, como foi evidenciado por meio das discussões da BNC-Formação e da BNC-Formação Continuada, tem tecido alinhamentos para assegurar que os objetivos da educação neoliberal e mercadológica sejam cumpridos.

Nessa perspectiva, ainda que os sujeitos (des)atadores envolvidos percebam o enredamento que os impede de avançar nas direções que almejam, tais estruturas têm se alinhado e se auto-organizado para que não possam romper com seus enlaçamentos. Para além disso, utilizam-se de subterfúgios para travestir suas reais intenções, a exemplo das realizações de projetos mediante parcerias com o setor privado.

Os educadores do CEPMGAM, por intermédio da Pedagogia de Projetos, desenvolveram práticas docentes significativas envolvendo direta e/ou indiretamente as questões socioambientais e, por isso, foram considerados sujeitos (des)atadores. As temáticas por eles trabalhadas nos projetos de 2019 foram pensadas a partir das principais problemáticas da comunidade escolar. No que concerne àqueles pensados na “era neoliberal” em 2020, apesar de abordarem e desenvolveram ações de significância para os envolvidos, foram embebidos de ideais privatistas.

Nenhum dos três educadores entrevistados participou de formação docente acerca de EA, e a concepção que prevalece em seus diálogos é a ligada à macrotendência conservacionista, mesclada à pragmática. Realizaram alguns cursos de formação continuada ofertados pela SEDUC e parceiros do setor privado, que estão a serviço do projeto de educação neoliberal.

Para além disso, os discursos docentes não revelam aperceberem que lecionam em uma instituição escolar próxima a uma UC, desperdiçando o potencial pedagógico que poderia oportunizar uma aprendizagem significativa, ao invés da mecânica, como se espera do artefato curricular sergipano.

No percurso analisado, foi possível constatar que os educadores do CEPMGAM tentam constantemente desatar os nós das questões socioambientais da comunidade escolar por meio de ações e projetos significativos. No entanto, devido aos subterfúgios usados pelas políticas curriculares nacionais e sergipanas, acabaram presos na circularidade de novos atamentos provocados pelo enredamento estrutural das armadilhas paradigmáticas.

Destarte, com a implementação do Currículo de Sergipe e demais tessituras do projeto de educação neoliberal, as concretitudes docentes alinharam-se aos aspectos tecnicistas, reducionistas, eficientistas subjacentes a elas, como é explorado pelas políticas curriculares neoliberais, provocando novos atamentos.

Essa dialogicidade esteve circunscrita os teares que surgiram numa educação a serviço do capital em que, apesar de os projetos educacionais terem trabalhado temáticas relevantes para a comunidade, foram embebidos de anseios neoliberais. Com isso, os educadores enfrentam impasses devido à tensão em que de um lado está a finalidade educacional de atender

às demandas socioambientais, culturais e políticas da comunidade escolar, e de outro o alinhamento ao mercado, funcionando à sua semelhança.

Além disso, os projetos não tiveram a presença expressiva da EA crítica, não suscitando a criticidade necessária para os participantes perceberem essas amarras a fim de que fossem rompidas em busca de alternativas mais condizentes com as suas necessidades. A baixa adesão da comunidade escolar aos projetos desenvolvidos foi considerada por nós uma evidência de que suas reais demandas não foram por eles consideradas. O saber ambiental foi apontado para promover a reaproximação do educando à instituição escolar e como um caminho para a ruptura paradigmática rumo à reedificação dos novos pilares educacionais.

Outrossim, os projetos educacionais subsidiados pela pedagogia ambiental complexa poderiam promover um maior engajamento e contemplação das idiossincrasias da comunidade escolar. Nessa perspectiva, os reais pleitos dos educandos seriam atendidos, e as parecerias seriam feitas para um somatório de forças, e não com intenções escusas subjacentes ao setor privado.

Isso porque, ao participar do processo de construção ativa do conhecimento, a comunidade escolar abandonaria a passividade. Sendo assim, assumiria, por conseguinte, a atividade e a reflexividade sobre os principais problemas socioambientais locais e o desenvolvimento de pensamentos integrados a fim de alcançarem soluções comuns.

Sem desconsiderar a importância de atividades como as citadas no decorrer do trabalho, as ações nas perspectivas citadas acima poderiam proporcionar a transposição do reducionismo e da superficialidade de trabalhos pontuais que não fincam raízes, proporcionando à comunidade escolar a possibilidade de adquirir conhecimentos, valores, atitudes e confrontamentos necessários para proteger e melhorar o meio em que vivem.

A discussão a partir da pedagogia ambiental complexa não intencionou apresentar normativas ou cartilhas a serem seguidas, mas sim caminhos propositivos de fazeres outros colaborativos e contestadores da lógica hegemonicamente posta. Não que isso somente trará resolução para todas as problemáticas da comunidade. Porém, representaria caminhos alternativos de resistência e de subversão aos hegemonicamente postos. Nesse caminhar, é salutar que os programas de formação docente sejam repensados e reconstruídos, evidenciando a pertinência da emergência de um educador ambiental crítico para a comunidade escolar.

Como a caracterização da prática pedagógica está alicerçada em paradigmas cuja construção sócio-histórica é acompanhada por crenças e valores, é preciso promover reflexões profundas e confrontamentos em busca de uma “reparadigmatização” educacional para que as necessidades e as expectativas da sociedade atual sejam atendidas. Nesse sentido, são

requeridos processos constantes de autorreflexão, subversão e resistência, rumo às mudanças essenciais para a reedificação dos pilares societários.

Nessa perspectiva, por intermédio da pedagogia ambiental da complexidade, promover-se-ia a desmistificação do discurso instaurado pelo projeto neoliberal de responsabilização da escola por funções que deveriam ser partilhadas com a sociedade para rompermos com a lógica de reprodução da ordem dominante. Nesse prisma, a escola, o Estado, a família e a comunidade assumiriam a responsabilidade de coordenar atividades, estimular a percepção, a criatividade, o discernimento crítico sobre os problemas ambientais e sugestões para resolvê-los.

Além de evidenciar a significância do envolvimento de todos os sujeitos e estruturas (des)atadores inseridos no processo educativo, intencionei sinalizar a crucialidade de o poder público desenvolver normativas, regulamentações e instrumentos que corroborem o caminhar da educação sergipana para além do capital.

Nesse intento, reitero a defesa da tese inicial de que nenhum “(des)atador” será capaz sozinho de desatar os nós górdios das questões socioambientais, nem na comunidade escolar alvo da pesquisa, nem em nenhuma outra. É preciso um somatório de forças alinhadas a um propósito comum, a formação de educandos autônomos, emancipados e capazes de se mobilizarem em busca de enfrentamentos que os levem à melhoria da situação em que se encontram.

Nessa trajetória, são requeridas mudanças e inovações em nossos pensamentos, sentimentos, ações, vivências e convívios para alcançarmos uma transição societária que prime por essa circularidade integracional. É preciso enxergarmos constantemente fora da caixa.

Seria possível os educadores suscitar o desenvolvimento de ações e buscarem parcerias que colaborem proficuamente para a evolução do pensamento a fim de que nos desenvolvamos em nossas idiossincrasias e complexidades? As UC estariam interessadas em cooperarem na construção de uma cidadania planetária que almeje justiça e sustentabilidade, de um saber ambiental e de uma gestão colaborativa? A SEDUC e os instrumentos normativos podem pensar a educação sergipana para além do capital?

Com isso, complexificar a EA crítica não trará respostas para todas as problemáticas e crises impostas pela atualidade. Percebemos dificuldades em se estabelecerem práticas adequadas, dialógicas e críticas devido aos condicionantes estruturais e/ou carências de parcerias. Assim, é preciso ter cuidado com as armadilhas paradigmáticas, pois, indubitavelmente, um dos maiores desafios para os educadores é a transposição prática do que está consolidado pelo paradigma educacional brasileiro atual para o que é almejado enquanto educação emancipatória.

Entretanto, ao religarmos, interconectarmos e desierarquizarmos o conhecimento, ao transcendermos para ascendermos aos significados, ao despolarizarmos e articularmos as dimensões do ser, integrando-as e nos preparando para as incertezas, ao nos auto-organizarmos e autoconstruirmos, poderemos sair do onirismo. Para além disso, desataremos diversos nós górdios, ou ao menos os afrouxaremos, para alvorarmos enfrentamentos em busca de uma sociedade socioambientalmente justa, equilibrada e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOMILLI, G. K.; TEMPASS, M. C.; LOPES R. da C. Notas teórico-metodológicas sobre a pesquisa etnográfica na área de educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 226-244, set./dez. 2017. E-ISSN 1517-1256.
- ALMEIDA, G. C. F de. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 15, Nº 150, Noviembre de 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDREOLI, V. M.; CAMPOS, M. A. T. A Educação Ambiental em áreas protegidas e o papel da escola como articuladora no processo de Desenvolvimento local: O caso das escolas da Ilha do Mel - PR. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTONIO, J. M.; KATAOKA, A. M.; NEUMANN, P. A complexidade em Edgar Morin e educação ambiental: Da aproximação à integração. In: **XV Encontro Paranaense de Educação Ambiental**. Disponível em: <http://www.epea2017.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/05/408-E1-S1-A-COMPLEXIDADE-EM-EDGAR-MORIN-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-AMBIENTAL>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 71-78, nov. 2004a.
- ARAÚJO, M. I. O. **A dimensão ambiental no currículo do curso de formação de professores de Biologia**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2004b.
- ARAÚJO, M. I. O.; CARDOSO, L. de R. **APA Morro do Urubu: um contexto para educação ambiental**. Aracaju: Criação, 2012.
- BAPTISTA, C. dos S.; BENITES, S.; SÁNCHEZ, C. Interculturalidade e Educação Ambiental: Possibilidades e Desafios com a Cultura Guarani Mbyá. In: **Anais do IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Juiz de Fora-MG, 13 a 16 de agosto de 2017.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez. 2011. 150 p.
- BICUDO, M. A. V. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 29-40. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resources/DOC041114-011.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BICUDO, M. A. V. **Filosofia da Educação Matemática**: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: UNESP, 2010.

BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M.; ESPOSITO, V. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994. p. 15-22.

BICUDO, M. A. V.; EXPOSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unicamp, 1994.

BLIKSTEIN, P. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. **Educação e Pesquisa** [online], v. 42, n. 3, p. 837-856, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-970220164203003>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitative research for education**: an introduction to theories and methods. Boston: Allyn e Bacon, 2006.

BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. de G. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances**: Estudos sobre Educação, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-203, jan./abr. 2018.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3. versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **SNUC** – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza: Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002; Decreto nº 5.746, de 5 de abril de 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 25 fev. 2020.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (impresso), Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANDAU, V. M. F. “Ideias-Força” do Pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, jan./mar. 2016.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Carvalho DPSRP, Rego ALC, Ferreira KS, Sila SB, Vitor AF, Ferreira Júnior MAF. [Meaningful learning theory as a proposal for innovation in nursing education: student experience]. **Rev Enferm UFSM**. [Internet]. 2015 [cited 2016 Aug 20]; 5(1):186-92. Available from: doi: 10.5902/2179769213210 Portuguese.

CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J. F. **Educação, meio ambiente e cidadania**. Reflexões e experiências. São Paulo: SMA/CEAM, 1998. 122p.

CAVALCANTI. M. A. de P. Redes De Saberes: Pensamento Interdisciplinar. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 16-30, jan./jun. 2018.

COMENIUS, I. J. **A Didática Magna**. Introdução, Notas e Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_mag_na_COMENIUS.pdf. Acesso em: 20 jul. 2017.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **TEXTURA** - Revista de Educação e Letras, v. 22, n. 50, p. 19-35, abr./jun. 2020.

CORREIA, W. Piaget: que diabo de autonomia é essa? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 126-145, jul./dez. 2003.

COSTA, N. M. C. da *et al.* A escola e sua ligação com as unidades de conservação: análise do conhecimento e percepção dos alunos sobre o meio ambiente. In: **Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente**. Londrina, 2005.

CRUZ, A. C. S. da. Interculturalidade e educação ambiental nas práticas pedagógicas para valorização da cultura. *In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC* - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. — 3.a ed. — São Paulo: Hucitec Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vikotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 384 p.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, Currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Cultura Memória e currículo, vol. 5).

FARIAS, A. V. C. Etnografia como método de pesquisa em ciências da educação. *In: IV Encontro Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidade - IV SEPOMO*, 2017, Fortaleza/CE. IV Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Fortaleza/CE: EdUECE, 2017. v. 1. p. 317-324.

FELÍCIO, H. M. S.; POSSANI, L. F. P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2013. ISSN 1645-1384 (online).

FLICK, U. Triangulação metodológica na pesquisa qualitativa. *In: _____*. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582/267>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança?** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. *In*: MEC. Conferência Nacional de educação para todos. **Anais**, Brasília, 1994.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GENTILLI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação e Realidade**, 20(1), 191-202, jan./jun. 1995.

GERHARDT, C. H. A invisibilização do outro nos discursos científicos sobre áreas naturais protegidas: uma análise comparativa. *In*: **Congresso Brasileiro De Sociologia**, 13, Recife. GT Ambiente e Sociedade. Recife, 2007.

GHIRALDELLI JR., P. A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 32-36, jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, R. L. C. F. de A.; BEHLING, G. M. A utilização de referencial teórico apropriado para embasar a pesquisa no campo da educação ambiental. *In*: KUSS, A. V. *et al.* (Orgs.). **Possibilidades metodológicas para a pesquisa em educação ambiental**. Pelotas: Editora e Cópia Santa Cruz, 2015. p. 62-78.

GILL, R. Análise do Discurso. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUARESCHI, N. Ideologia e discurso. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 165-185, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/71370/40522/296174>. Acesso em: 20 set. 2023.

GUIDOTTI, C. dos S.; HECKLER, Valmir. Etnopesquisa-formação com professores de ciências: uma proposição metodológica. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 4. set./dez. 2019.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HERBART, J. F. **Pedagogia Geral**. Tradução: Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**. Introdução à fenomenologia. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Pisa?**. Brasília, 03 de dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Acesso em: 15 jan. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Brasília, 03 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 15 jan. 2021.

JACOBI, P. R. Prefácio. In: LOUREIRO, C. F. B. *et al.* (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A Função Social da Educação Ambiental nas Práticas Colaborativas: Participação e Engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, 2014, p. 23-40.

LAYRARGUES, P. P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X>.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 494 p.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LESTINGE, S. R. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo, Piracicaba 2004.

LIMA, S. F.; NUNES, E. da C. O método Delphi e a validação de pesquisa na educação: um estudo com professores de ciências dos anos iniciais atuantes em salas multisseriadas na Amazônia. **Complexitas - Rev. Fil. Tem.**, Belém, v. 4, n. 2, p. 50-56, jul./dec. 2019. ISSN: 2525-4154

LOCKE, J. **Alguns pensamentos sobre a Educação**. Lisboa: Editora Almedina, 2012.

LOPES, A. R. C. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. In: BRASIL, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-98

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, R. S. **Compreender e mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S. **Atos de Currículo, formação em ato?** Ilhéus: Editora da Universidade de Santa Cruz, 2011.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, R. S. O rigor fecundo: a etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 5, n. 4, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2946>. Acesso em: 8 out. 2020.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, R. S.; PIMENTEL, Á.; REIS, L. R. dos; AZEVEDO, O. B. (Orgs.). **Currículos e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012.

Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16737/1/curriculo%20e%20processos%20formativos.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MACEDO, R. S.; SÁ, S. M. M. de. A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entretrecimentos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 324-336, jan./abr. 2018.

MADERS, S.; BACERLOS, V. Educação ambiental e intercultura – pensando um currículo a partir dos trópicos. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 11, n. 3, p. 325-339, set./dez. 2018.

MAIA, M. F. G.; ROCHA, J. D. T. A Fenomenologia na pesquisa em Educação: um olhar sobre a Etnometodologia e a Etnopesquisa Crítica. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, vl. 11, n. 3, p. 718-736, set./dez. 2016. ISSN 1809-0354.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 160-173, 2017.

MARCHELLI, P. A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e2397, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23976/16049>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARÍN, J. Educação Intercultural no contexto da Globalização: perspectivas para o enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural. In: CECCHETTI, E.; PIOVEZANA, L. (Orgs.). **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau: Edifurb, 2015.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. de. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, p. 389-415, maio 2018.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Moraes, 1989.

MARTINS, V. de O.; ARAUJO, A. R. Crise Educacional e Ambiental em Paulo Freire e Enrique Leff: por uma pedagogia ambiental crítica. **Educação & Realidade** [online], v. 46, n. 2, e105854, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cLVgYM3y7g8BSmb5MgBvxfj/>. Acesso em: 15 out. 2021.

MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MELO SANTOS, D.; MELO LEAL, N. Pedagogia de Projetos: práxis pedagógicas como instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 76-87, 2020. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5218>. Acesso em: 4 jun. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Biotempo, 2008.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MODESTO, M. A.; ARAUJO, M. I. O. Por uma (trans)formação ambiental: reflexões sobre ambientalização curricular e interdisciplinaridade nos cursos de pedagogia de universidades sergipanas. **Ambiente & Educação**, v. 20, n. 2, p. 45-64, 2015.

MODESTO, M. A.; NEPOMUCENO, A. L. DE O.; ARAUJO, M. I. O. Gênese da educação ambiental em John Dewey e em Paulo Freire e as perspectivas atuais: O que há de novo? **Revista Tempos e Espaços em Educação** (Online), v. 11, p. 363-378, 2018.

MODESTO, M. A.; SANTOS, T. F. dos. Atuação dos educadores ambientais e a (re)construção de sociedades sustentáveis: constructo de uma transformação possível. **Revbea**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 528-548, 2020.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa. **Qurrriculum**, n. 25, p. 29-56, 2012. Disponível em: < MA Moreira - Qurrriculum, 2012 -poseducacaoifbaiano.com.br>. Acesso em: 21 Set 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. A Escola mata a curiosidade. Entrevistadora: P. Gentili. **Nova Escola**, São Paulo, edição 168, dez. 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MOTA, J. da S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, 2019.

NASCIMENTO, F. dos S. **Juventude e política: conversas com o jovem eleitor de Jair Bolsonaro**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

NASCIMENTO, L. M. N. **Da invisibilização à evidenciação dos saberes ambientais da comunidade do povoado Ribeira no entorno do Parque Nacional Serra de Itabaiana**. 2014. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4330>. Acesso em: 13 jun. 2021.

NASCIMENTO, L. M. B.; ARAÚJO, M. I. O. O conhecimento prudente para uma “educação decente”: contribuições dos pensamentos boaventurianos para uma educação intercultural crítica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 13, 2020.

NASCIMENTO, L. M. B.; NEPOMUCENO, A. L. de O.; MANDLATE, C. D.; TAVARES, D. A. B. A emergência do educador ambiental crítico a partir da formação docente: importância do saber socioambiental na construção de projetos de intervenção coletivos. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), [S. l.], v. 16, n. 2, p. 212-231, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10601>. Acesso em: 27 abr. 2022.

NASCIMENTO, L. M. B.; ARAÚJO, M. I. O. Desatando o “nó górdio” na educação ambiental crítica por meio da dissipação das brumas do pensamento complexo moriniano. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp. 2, p. 555-570, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12066>. Acesso em: 27 abr. 2022.

NASCIMENTO, L. M. B.; ARAÚJO, M. I. O.; D’AMBROSIO, I. S. S.; MARCONDES, R. M. S. T.; SANTOS, P. T.; SANTOS, W. L. The Pedagogy of skills in the Sergipe curriculum of New High School. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 7, p. e18211729856, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29856>. Acesso em: 27 abr. 2023.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev Bras Ciênc Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>.

NEPOMUCENO, A. L. de O. **Das tensões políticas à prática pedagógica socioambiental: contextos da Política Estadual de Educação Ambiental (SE)**. 2017. 220 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4603>. Acesso em: 13 jun. 2021.

NETO, J. S.; FEITOSA, R. A.; CERQUEIRA, G. S. Contribuições de Marcos Reigota e de Paulo Freire à práxis pedagógica na perspectiva da Educação Ambiental Crítica. **Revista Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, n. 69, Ano XVIII, set./nov. 2019.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, 2009.

OLIVEIRA, F. (1982). "O Estado e o urbano". **Revista Espaço & Debates**, 6.

OLIVEIRA, H. T. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: MELLO, S. S. de.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**. Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília, 2007, p. 103 – 112.

PATINO, C. M.; FERREIRA, J. C. Critérios de inclusão e exclusão em estudos de pesquisa: definições e por que eles importam. **J. Bras. Pneumol.**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 84, apr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180637132018000200084&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 jul. 2020.

PAULA, A. V. de. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares**. 2020. 148 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39424/1/2020_AlessandraValeriadePaula.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.

PERRENOUD, P.; MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Avaliação** - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educación infantil**. 3 ed. Madrid: Tecnos, 2006.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PICCININI, C. L.; ANDRADE, M. C. P. de. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. **REnBio** - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, v. 11, n. 2, p. 34-50, 2018. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/124>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PIOVEZANA, L. *et al.* (Orgs.). **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau: Edifurb, 2015.

PLANO DE MANEJO APA MORRO DO URUBU. Secretaria Estadual de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDURBS). Curitiba: STCP Engenharia de Projetos Ltda., 2021.

PROCESSO de Construção do Currículo de Sergipe - Profa. Ana Lúcia Lima. Disponível em: <https://conectaescoladigital.seduc.se.gov.br/pagina/curriculo-de-sergipe>. Acesso em: 20 dez. 2020.

QUINTAS, J. S. Por uma educação ambiental emancipatória: considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 3. ed. Brasília: Ibama, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2020.

RAMOS, M. T. R.; MONTEIRO, P. D. E. B. de S. e C. O. A gestão educacional e a inclusão da temática ambiental nos PPPs de escolas públicas municipais. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e31728, 31 dez. 2021.

REBOUÇAS, A. C. (Org.). **Águas doces no Brasil: capital ecológico, uso e conservação**. 2. ed. rev. São Paulo: Escrituras, 2002. 703p.

REBOUÇAS, A. C. Água no Brasil: Abundância, desperdício e escassez. **Revista Bahia Análise e Dados**, n. esp., p. 341-345, 2003. Disponível em: <http://www.bvsde.paho.org/busacd/cd17/abundabras.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: SÃO PAULO. Secretaria do Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental. **Educação, meio ambiente e cidadania**. Reflexões e experiências. São Paulo: SMA/CEAM, 1998. 122p.

RODRIGUES, J. M. M.; SILVA, E. V. da Silva. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: Problemática, Tendências e Desafios**. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

RODRIGUES, J. C. R.; NASCIMENTO, R. da S. Saber ambiental, complexidade e educação ambiental. **RevBea**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 152-165, 2017.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 20 janeiro de 2022.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Sergio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/emc3a%20lio-ou-da-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

RUSSO, G. A.; PIMENTEL JUNIOR, J.; AVELINO, G. O crescimento da direita e o voto em Bolsonaro: causalidade reversa? **Opinião Pública**, v. 28, n. 3, p. 594-614, set. 2022.

SABIÁ, I. R. A escola e a educação ambiental. Relato de experiências. In: SÃO PAULO. Secretaria do Estado do Meio Ambiente/Coordenadoria de Educação Ambiental.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI**: desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Nobel, 1993.

SÁNCHEZ, C.; PELACANI, B.; ACCIOLY, I. Educação Ambiental: Insurgências, Re-Existências e Esperanças. **Ensino, Saúde e Ambiente**, n. Esp., p. 1-20, jun. 2020.

SANTANA-MENDES, H. da S.; SANTOS, T. C. dos. O Moodle como plataforma de aprendizagem e-learning: flexível, adaptável e personalizável. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 29715-29726, abr. 2022.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. 32p. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>>. Acesso em: 01. Jun. 2021.

SANTOS, B. S.; Meneses, M.P **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia além do Conflitos. In: SILVA, L. E. da (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

SANTOS, R. M. de S. dos *et al.* A necessidade de uma nova conscientização ambiental: a Educação Ambiental como prática. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, Pombal, v. 3, n. 2, p. 28-33 abr./jun., 2013.

SANTOS, R. S. **Programa Sergipe na Idade Certa**: uma trajetória de protagonismo – Aracaju: Editora SEDUC, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHLEGEL, R. Impactos políticos da educação: da aposta no novo cidadão à eleição de Bolsonaro. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e240566, 2021.

SEDURBS. Secretaria Estadual de Desenvolvimento Urbano e Habitação. **Plano de Manejo APA Morro do Urubu**. Curitiba: STCP Engenharia de Projetos Ltda., 2021.

SEED SE. **Educação Estadual implementa Nova EJA a partir do ano letivo 2021**. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=16797>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SEIBT, C. L. Considerações sobre a fenomenologia hermenêutica de Heidegger. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 10, n. 1, p. 126-145, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2020.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Portaria N° 2706/2021/GS/SEDUC de 07 de julho de 2021. Governo do Estado de Sergipe**. 2021.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Currículo de Sergipe**. Aracaju, 2018a. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02-Regulamentado.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

SERGIPE. Governo do Estado. **Sergipe avança na implantação do currículo da educação infantil e ensino fundamental**. Aracaju, 12 de dezembro de 2018b. Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao_cultura_esportes/sergipe-avanca-na-implantacao-do-curriculo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental#:~:text=No%20dia%2012%20de%20novembro,nos%20respectivos%20sistemas%20de%20ensino. Acesso em: 20 dez. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W.; SEVERINO, A. J. (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 289-320.

SIPAVICIUS, B. K. de A.; SESSA, P. da S. Base Nacional Comum Curricular e a área de ciências da natureza: Tecendo relações e críticas. **Atas de Ciências da Saúde**, São Paulo, v. 7, p. 3-16, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/ACIS/article/view/2052/1459>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, A. M. S. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez. 2018.

SILVA, J. S.; ARAÚJO, M. I. O. O estágio de docência e a formação de professores em Educação Ambiental: reflexões e práticas. In: NEPOMUCENO, A. L. de O.; ARAÚJO, M. I. O. (Orgs.). **Docência**: caminhos por diferentes referências [recurso eletrônico]. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2019. p. 79-100.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. São Paulo: Editora Autêntica 2010.

SINTESE. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe. **BNCC**: currículo sob a perspectiva da classe trabalhadora. Necessidade de resistência! Departamento de Assuntos Educacionais do SINTESE. Aracaju/SE. 2018.

SINTESE. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe. **BNCC**: currículo sob a perspectiva da classe trabalhadora. Necessidade de resistência! Departamento de Assuntos Educacionais do SINTESE. Aracaju/SE. 2019.

TADEU, B. Da democracia e educação em Dewey à democracia e educação hoje: Questões de democracia na pequena infância no contexto nacional. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 8, n. 2, p. 115-128, set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722018000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2020.

THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf> 27/02. cesso em: 4 fev. 2021.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B. *et al.* (Orgs.). **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **REMEA** - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], p. 1-17, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3437/2064>. Acesso em: 7 set. 2020.

VAN HAECHT, A. **L'Ecole à l'euprevue de la sociologie**. Bruxelles: De Boeck, 1990. (Ouvertures Sociologiques).

VIÉGAS, A.; LOUREIRO, C. F. **Educação ambiental e complexidade no contexto escola**. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6072--Int.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2009. p. 12-42.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A PRÁXIS DOCENTE EM UNIDADES ESCOLARES NO ENTORNO DA APA MORRO DO URUBU”, desenvolvida pela pesquisadora MSc. Luanne Michella Bispo Nascimento, sob orientação da pesquisadora Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araújo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que, em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail luanne_12@hotmail.com ou (79) 99948-3812, domiciliada na Av. Projetada, n. 206, Condomínio Acquaville, Bl10, Ap301, Povoado Capoã, Barra dos Coqueiros/SE. Em qualquer momento do transcorrer da pesquisa, o participante terá a liberdade de retirar o consentimento sem nenhum tipo de penalização. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato pelo telefone (79) 3179-7184, ou pelo e-mail ce@academico.ufs.br, do **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** da Universidade Federal de Sergipe (UFS), localizado no Prédio da Reitoria (1º andar) - Anexo ao Gabinete do Reitor, Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze, São Cristóvão/SE.

1. Informações importantes sobre a pesquisa:

1.1 Título

A pesquisa é intitulada “A PRÁXIS DOCENTE EM UNIDADES ESCOLARES NO ENTORNO DA APA MORRO DO URUBU”.

1.2 Justificativa

O estudo é justificado pela importância do desenvolvimento de projetos educacionais que incorporem a dimensão socioambiental, compreendendo os problemas e as limitações socioeconômicas, promovendo adequadamente uma transição social rumo à sustentabilidade.

1.3 Objetivos

Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender a práxis de docentes de unidades escolares situadas no entorno da Área de Proteção Ambiental Morro do Urubu. Para operacionalizar e auxiliar na delimitação do tema, serão objetivos específicos: a) entender o processo formativo dos docentes e se é influenciado por atuarem em unidades escolares no entorno de uma UC; b) investigar se as questões socioambientais são tratadas pelos

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prédio da Didática II, Sala 103, piso superior
Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze, CEP 49100-000
Telefone: (79) 3194-6759 E-mail: ppged.ufs@gmail.com
São Cristóvão/SE

docentes; c) averiguar se a parte específica do Currículo sergipano atende às necessidades da comunidade escolar; d) inquirir sobre o uso dos espaços com potenciais formacionais na práxis docente; e) depreender as representações docentes sobre o desenvolvimento de ações de EA.

1.4 Procedimentos utilizados na pesquisa

Os(As) participantes a serem convidados(as) para a pesquisa são membros da **equipe docente, gestora e de apoio educacional**, não havendo quaisquer implicações negativas àqueles(as) que não desejarem ou desistirem de participar do projeto. Os procedimentos adotados envolverão aplicação de questionários, realização de entrevistas, conversas hermenêuticas (bate-papos sobre temas preestabelecidos), análises documentais do PPP, dos planejamentos e dos projetos desenvolvidos na unidade escolar. Nas entrevistas serão obtidas cópias gravadas da conversa. Devido a captação de imagens, faz-se necessário o consentimento acerca do uso de sons e imagens:

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

1.5 Grupos de alocação

- Equipe docente: professores do Ensino Fundamental maior e das etapas finais da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (EJAEF);
- Equipe gestora: diretor e coordenadores;
- Equipe de apoio educacional: psicopedagogos, intérpretes e técnicos pedagógicos.

1.6 Especificação de desconforto e de riscos físicos e psicossociais possíveis

Dado o período pandêmico instituído pela Covid-19, as medidas de isolamento social serão respeitadas. Assim, os questionários serão aplicados pelo Google Formulários, e as entrevistas pelo Google Meet, não implicando riscos de contaminação dos participantes. Resguardaremos não somente a saúde dos entrevistados, mas também todos os seus direitos anteriormente mencionados, não causando danos maiores aos participantes do que os existentes na vida cotidiana. Todo o anonimato dos respondentes será respeitado em todas as produções de dados da pesquisa.

1.7 Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa

Não haverá custos para os participantes da pesquisa.

1.8 Quando a pesquisa envolver o armazenamento em banco de dados para investigações futuras

Os dados pautarão as discussões desenvolvidas na tese a nível de doutoramento. Os resultados serão divulgados aos participantes da pesquisa e às instituições onde os dados foram obtidos. Além disso, poderão ser publicados artigos científicos em periódicos especializados, eventos de referência na área, entre outros.

1.9 Benefícios

Apontamos como principais benefícios trazidos pela pesquisa: - a necessidade de a práxis docente se ater às problemáticas socioambientais da comunidade escolar para o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora; - o reconhecimento e a valorização do conhecimento local da comunidade escolar; - o fornecimento de subsídios para que o processo formativo seja repensado a fim de que as concretidades curriculares sejam pertinentes às realidades das comunidades escolares; - a promoção da discussão sobre a pertinência das proposituras do Currículo de Sergipe às comunidades escolares sergipanas, bem como o atendimento de suas necessidades.

1.10 Informar e assegurar os direitos dos participantes

Será mantido o total anonimato dos entrevistados, assim como a liberdade de participarem da pesquisa. O participante será informado sobre seu direito à privacidade, ao sigilo, à confidencialidade e à anonimidade de dados pessoais, de voz e de imagem, bem como sobre os possíveis benefícios. Realizaremos as discussões a partir dos resultados obtidos, com fidedignidade da realidade apreendida.

2. Consentimento da participação na pesquisa

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A PRÁXIS DOCENTE EM UNIDADES ESCOLARES NO ENTORNO DA APA MORRO DO URUBU”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Luanne Michella Bispo Nascimento sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Aracaju, ____ de _____ de _____.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prédio da Didática II, Sala 103, piso superior
Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze, CEP 49100-000
Telefone: (79) 3194-6759 E-mail: ppged.ufs@gmail.com
São Cristóvão/SE

APÊNDICE B – Questionário docente

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA / UFS

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE SERGIPE (GEPEASE)

A PRÁXIS DOCENTE EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO ENTORNO DA APA MORRO DO URUBU**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "A PRÁXIS DOCENTE EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO ENTORNO DA APA MORRO DO URUBU", desenvolvida pela pesquisadora MSc. Luanne Michella Bispo Nascimento, sob orientação da pesquisadora Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araújo, e por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), que tem como principal objetivo "compreender a práxis de docentes de uma unidade escolar situada na região próxima ao entorno da Área de Proteção Ambiental Morro do Urubu". Seguindo os conceitos éticos da pesquisa, garantimos o seu anonimato e a sua participação voluntária, mas você poderá desistir ou retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, caso se sinta constrangido(a) ou incomodado(a) ao responder alguma pergunta.

PERFIL DO(A) RESPONDENTE

1. Quando concluiu a sua graduação?
 - a) há mais de 20 anos
 - b) entre 19 e 15 anos
 - c) entre 14 e 10 anos
 - d) entre 9 e 5 anos
 - e) há menos de 4 anos

2. Há quanto tempo trabalha na Educação Básica?
 - a) há mais de 20 anos
 - b) entre 19 e 15 anos
 - c) entre 14 e 10 anos

- d) entre 9 e 5 anos
- e) a menos de 4 anos

3. Qual sua titulação?

- a) Graduação
- b) Especialista
- c) Mestrado
- d) Mestrando(a)
- e) Doutorado
- f) Doutorando(a)
- g) Pós-Doutorado
- h) Outros:

4. Qual é a sua área de formação?

R: _____

5. Qual é a sua forma de contratação como professor?

- a) Efetivo
- b) Contratado

Tema 1: Questões socioambientais na escola

6. O(A) senhor(a) tem conhecimento do que é uma Área de Proteção Ambiental e sua importância?

- a) Sim
- b) Sim, mas não conheço a importância
- c) Não

7. O(A) senhor(a) conhece a Área de Proteção Ambiental Morro do Urubu?

- a) Sim
- b) Não

8. O(A) senhor(a) costuma promover visitas de cunho educacional a espaços situados no bairro e/ou regiões adjacentes?

- a) Sim
- b) Não

9. O(A) senhor(a) desenvolve práticas didáticas que abordem questões socioambientais?

- a) Sim
- b) Não

10. Comumente, o seu plano de ensino considera as problemáticas socioambientais da comunidade escolar?
- a) Sim
 - b) Não
11. Nesse ano letivo e pandêmico, o(a) senhor(a) conseguiu trabalhar com questões socioambientais?
- a) Sim
 - b) Não

Tema 2: Implementação do Currículo de Sergipe

12. O(A) senhor(a) tem conhecimento acerca das propostas referentes às questões socioambientais trazidas pelo Currículo de Sergipe?
- a) Sim
 - b) Não
13. O(A) senhor(a) teve dificuldades no processo de implementação do Currículo de Sergipe nas séries em que leciona?
- a) Sim
 - b) Não
14. Normalmente, seu planejamento de ensino contempla aspectos trazidos pelo Currículo de Sergipe?
- a) Sim
 - b) Não
15. Em sua opinião, as habilidades específicas do Currículo de Sergipe atendem à diversidade sociocultural e ambiental da comunidade sergipana?
- a) Sim
 - b) Não

Tema 3: Práticas docentes

16. A implementação do Currículo de Sergipe, em substituição ao antigo Referencial Curricular de Sergipe, transformou direta ou indiretamente sua prática docente?
- a) Sim
 - b) Não
17. Em sua prática docente, você considera o conhecimento dos discentes?
- a) Sim
 - b) Não

18. Suas práticas pedagógicas são diferenciadas nas diferentes modalidades de Ensino Fundamental (Regular, Correção de Fluxo e Educação de Jovens e Adultos)?
- a) Sim
 - b) Não
19. O(A) senhor(a) costuma desenvolver projetos educacionais? A comunidade escolar participa?
- a) Sim
 - b) Sim, mas a comunidade escolar não participa
 - c) Não
20. Pensando em suas necessidades de desenvolvimento profissional, o(a) senhor(a) julga estar necessitando de formação para trabalhar com questões socioambientais?
- a) Sim
 - b) Não
21. O(A) senhor(a) conseguiu adaptar suas práticas docentes ao ensino remoto?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Parcialmente

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista docente

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA / UFS



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE SERGIPE (GEPEASE)

A PRÁXIS DOCENTE EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO ENTORNO DA APA MORRO DO URUBU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A PRÁXIS DOCENTE EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO ENTORNO DA APA MORRO DO URUBU”, desenvolvida pela pesquisadora MSc. Luanne Michella Bispo Nascimento, sob orientação da pesquisadora Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araújo, e por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), que tem como principal objetivo “compreender a práxis de docentes de uma unidade escolar situada na região próxima ao entorno da Área de Proteção Ambiental Morro de Urubu”. Seguindo os conceitos éticos da pesquisa, garantimos o seu anonimato e a sua participação voluntária, mas você poderá desistir ou retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, caso se sinta constrangido(a) ou incomodado(a) ao responder alguma pergunta.

1. O(A) senhor(a) conhece a Área de Proteção Ambiental Morro do Urubu? Poderia falar sobre? Saberia dizer a importância dessa Unidade de Conservação?
2. Fale um pouco sobre a sua comunidade escolar.
3. O que o(a) senhor(a) acha de trabalhar com as questões socioambientais no âmbito escolar?
4. Como o(a) senhor(a) descreveria metodologicamente suas práticas docentes desenvolvidas em suas aulas?
5. Qual sua concepção acerca de Educação Ambiental (EA)? O(A) senhor(a) desenvolve ações, práticas e/ou projetos que contemplam EA? Em caso positivo, poderia descrever como?
6. Qual a sua opinião a respeito das proposituras do Currículo de Sergipe no tocante às questões socioambientais?
7. Seus planejamentos e práticas seguem as proposituras do Currículo de Sergipe?

8. Descreva como tem sido o processo de implementação do Currículo de Sergipe antes e depois do período pandêmico.
9. Como o(a) senhor(a) tem visto as questões relacionadas à diversidade sociocultural e problemática socioambiental nas proposituras do Currículo de Sergipe?
10. Qual sua concepção a respeito da relevância do conhecimento discente?
11. O(A) senhor(a) ensina nas diferentes modalidades do Ensino Fundamental? Em caso positivo, há alguma diferença? Descreva-as.
12. O(A) senhor(a) trabalha ou já trabalhou com projetos educacionais? Descreva-os.
13. O(A) senhor(a) tem participado de alguma formação docente? Se sim, por quê? Se não, gostaria?
14. Como esse período pandêmico tem afetado suas ações e seus planejamentos?
15. O(A) senhor(a) conseguiu adaptar suas práticas ao ensino remoto? Como? Relate suas principais adversidades.
16. Quais aspectos o(a) senhor(a) julga serem necessários para estar apto(a) não somente para os desafios impostos pelo período pandêmico, mas para qualquer adversidade que possa surgir que comprometa a atuação docente?

APÊNDICE D – Perfil dos entrevistados

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	OCUPAÇÃO
E1	Ciências Biológicas	Educador
E2	Educação Física	Educador
E3	Língua Portuguesa	Educador
E4	Língua Portuguesa	Ex-gestor
E5	Pedagogia	Gestora
E6	Ciências Biológicas	Coordenadora das UC de Sergipe

APÊNDICE E - Validação de conteúdo do questionário

TEMA 1 - QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS NA ESCOLA					
CÓDIGO	QUESTÕES	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
T1Q1	Você tem conhecimento do que é uma Área de Proteção Ambiental e sua importância? OBJETIVO: Verificar se o(a) respondente conhece seus respectivos organizadores curriculares das séries finais do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe.				
T1Q2	Você conhece a Área de Proteção Ambiental Morro do Urubu? OBJETIVO: Compreender se os docentes têm a percepção de estarem lecionando em uma região no entorno de uma Área de Proteção Ambiental.				
T1Q3	Você costuma promover visitas de cunho educacional a espaços situados no bairro e/u regiões adjacentes? OBJETIVO: Verificar se o(a) respondente tem o hábito de utilizar pedagogicamente os espaços com potenciais formacionais da região.				
T1Q4	Você desenvolve ações de Educação Ambiental? Em caso positivo, descreva-as. OBJETIVO: Analisar o que o(a) respondente considera como ações de Educação Ambiental.				
T1Q5	Comumente, o seu plano de ensino considera as problemáticas socioambientais da comunidade escolar? OBJETIVO: Conferir se o(a) respondente reconhece a importância de práticas docentes que se atenham às questões socioambientais.				
T1Q6	Nesse ano letivo pandêmico, você conseguiu trabalhar com questões socioambientais? Comente sua resposta. OBJETIVO: Averiguar se o(a) respondente considera relevante trabalhar com temáticas socioambientais peculiares à comunidade escolar.				
T1Q7	Você costuma trabalhar o conceito de desenvolvimento sustentável em sala de aula? A partir de qual perspectiva? OBJETIVO: Compreender a noção de desenvolvimento sustentável adotada e trabalhada pelo(a) respondente em suas aulas.				
TEMA 2 - IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE SERGIPE					
CÓDIGO	QUESTÕES	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
T2Q1	Você tem conhecimento acerca das propostas referentes às questões socioambientais trazidas pelo Currículo de Sergipe? OBJETIVO: Verificar se o(a) respondente conhece seus respectivos organizadores curriculares das séries finais do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe.				
T2Q2	Há obstáculos que dificultam seu conhecimento das propostas trazidas pelo Currículo de Sergipe? Em caso positivo, cite-os. OBJETIVO: Compreender se há e quais são os complicadores existentes para o conhecimento do documento curricular.				
T2Q3	Qual sua opinião sobre como o documento aborda as temáticas socioambientais? OBJETIVO: Saber se o(a) respondente tem o conhecimento, bem como qual o nível de concordância/discordância das proposituras curriculares acerca das questões socioambientais.				
T2Q4	Quais foram as maiores dificuldades encontradas no processo de implementação do Currículo nas séries em que leciona? OBJETIVO: Entender como se deu ou está se dando o processo de implementação do Currículo de Sergipe no cotidiano escolar.				
T2Q5	Normalmente, seu planejamento de ensino contempla apenas aspectos trazidos pelo Currículo de Sergipe ou os excede? Comente sua resposta. OBJETIVO: Compreender quais princípios guiam a elaboração do planejamento de ensino.				
T2Q6	Nesse ano, você conseguiu desenvolver atividades relacionadas à educação ambiental? Se sim, seguiu alguma das proposições de competências e habilidades sugeridas no Currículo para efetua-las? OBJETIVO: Perceber o grau de aderência às proposituras do Currículo de Sergipe para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental, além de compreender até que ponto a pandemia as impactou.				

T2Q7	Como você avalia a viabilidade de planejar e executar ações de Educação Ambiental tomando como referência as proposições das habilidades e competências do Currículo? OBJETIVO: Analisar o processo de efetivação das proposições teóricas curriculares.				
T2Q8	Você acredita que pôr em prática todas as propostas trazidas pelo Currículo é suficiente para trabalhar as temáticas socioambientais, seja em nível global ou local? Comente sua resposta. OBJETIVO: Compreender o grau de concordância/discordância com as proposituras curriculares referentes às temáticas socioambientais, bem como averiguar a compreensão do(a) respondente acerca da multidimensionalidade inerente às questões socioambientais.				
T2Q9	Qual sua opinião acerca das habilidades específicas (aquelas que trazem SE em seu código) trazidas pelo Currículo de Sergipe? OBJETIVO: Depreender sobre o conhecimento e a aderência do(a) respondente sobre as habilidades específicas trazidas pelo currículo.				
T2Q10	Você acredita que a parte específica do Currículo de Sergipe atende à diversidade sociocultural e ambiental da comunidade sergipana? OBJETIVO: Averiguar a opinião do(a) respondente acerca da parte específica do Currículo de Sergipe atender ou não às necessidades da comunidade escolar sergipana.				

TEMA 3 - PRÁXIS DOCENTE

CÓDIGO	QUESTÕES	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
T3Q1	Qual sua concepção acerca de práxis docente? OBJETIVO: Depreender as concepções do(a) respondente acerca da relação entre teoria, prática e reflexão.				
T3Q2	Em sua prática docente, como você considera o conhecimento dos discentes? OBJETIVO: Compreender em qual(is) teoria(s) educacional(is) estão pautadas as práticas docentes do(a) respondente.				
T3Q3	Você costuma desenvolver projetos educacionais? A comunidade escolar participa? OBJETIVO: Conhecer se o(a) respondente trabalha com a pedagogia de projetos, bem como se compreende a importância do envolvimento da comunidade escolar em tais práticas.				
T3Q4	Cite os pontos positivos e negativos do desenvolvimento de projetos educacionais. OBJETIVO: Compreender a percepção das vantagens e desvantagens do trabalho com projetos				
T3Q5	Pensando em suas necessidades de desenvolvimento profissional, por favor, indique quais destas alternativas abaixo você julga estar em carência. Por favor, marque quantas alternativas julgar necessário e justifique. a) Referencial de conteúdo e de desempenho para minha(s) principal(is) área(s) de ensino b) Práticas de avaliação de alunos c) Gestão da sala de aula d) Conhecimento e compreensão de minha(s) principal(is) área(s) de ensino e) Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em minha(s) principal(is) área(s) de ensino f) Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino g) Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem h) Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos i) Gestão e administração escolar j) Ensino em um ambiente multicultural k) Orientação dos alunos l) Currículo de Sergipe m) Educação Ambiental OBJETIVO: Averiguar sobre a capacidade de autorreflexão do(a) respondente em busca da melhora profissional.				
T3Q6	Nos últimos 24 meses, você participou de algum tipo de atividade de desenvolvimento profissional? Qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor? Descreva. OBJETIVO: Saber se o(a) professor(a) participou de alguma formação continuada e se consegue avaliar o possível crescimento adquirido.				
T3Q7	A implementação do Currículo de Sergipe, em substituição ao antigo Referencial Curricular de Sergipe, transformou direta ou indiretamente sua prática docente? Em caso positivo, comente sobre as mudanças. OBJETIVO: Compreender os impactos provocados pela implementação do novo dispositivo curricular de Sergipe nas práticas dos(as) docentes.				

Fonte: Autoria própria (2020).

APÊNDICE F – Unidades de Conservação de Sergipe

TIPO	UNIDADE DE CONSERVAÇÃO	DESCRIÇÃO	LOCALIZAÇÃO E ÁREA (ha)	DOMÍNIO	ATA E DATA DE CRIAÇÃO
PROTEÇÃO INTEGRAL	Parque Ecológico do Tramandaí	Entre os objetivos, estavam a imposição de limites à ocupação da área, a preservação e a conservação do ecossistema existente, já que a construção das avenidas aterrou quase todo o manguezal da região, restando apenas esse que seria um local de resistência do manguezal.	Aracaju – 2,5 ha	Municipal	Decreto nº 112, de 13/11/1996
	Parque Estadual Marituba	Estabelece um espaço de proteção integral e de amparo aos recursos naturais e a ações na recuperação de danos ambientais presentes na extensão territorial. A área detém o principal reservatório subterrâneo de Sergipe, oferecendo água de boa qualidade, capaz de produzir 200 a 300 mil litros/horas em um único poço tubular, volume esse suficiente para atender uma população de aproximadamente 25.000 pessoas, constituindo-se um manancial estratégico para o Estado.	Entre os municípios de Barra dos Coqueiros Santo Amaro das Brotas – 1.754,44 ha	Estadual	Decreto nº 40.515, de 22 de janeiro de 2020
	Parque Nacional Serra de Itabaiana	Estudos registram a presença de áreas de Mata Atlântica e de Caatinga e de inúmeras espécies de animais, em especial de serpentes, aves e répteis. O Parque possui uma área de 7.966 ha.	Abrange os municípios de Areia Branca, Itabaiana, Laranjeiras, Itaporanga d'Ajuda e Campo do Brito – 7.998,99 ha	Federal	Decreto s/n, de 15 de junho de 2005
	Parque Natural Municipal do Poxim	Foi criado com a finalidade de proteger e conservar a qualidade socioambiental da paisagem e os atributos naturais existentes na área	Aracaju - 173 ha	Municipal	Decreto nº 5.370, de 02 de agosto de 2016
	Parque Natural Municipal Lagoa do Frio	Foi criada pela condição de conservação da flora local e pela presença da Lagoa que abastece todas as áreas circunvizinhas à Unidade, principalmente o Povoado Lagoa do Frio que fica em seu entorno, e que através da existência de tal povoado originou-se o nome da Unidade de Conservação.	Canindé do São Francisco – 278,99 ha	Municipal	Decreto nº 41, de 23/10/2001
	Monumento Natural do Rio do São Francisco	Sua criação intencionou preservar ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico	Canindé do São Francisco em Sergipe, Piranhas, Olho D'água do Casado e Delmiro Gouveia, em Alagoas, Paulo Afonso, no Estado da Bahia - 7.017 ha	Federal	Decreto Federal s/n de 05/06/2009
	Monumento Natural da Grotta do Angico	Além de proteger a sua grande riqueza biológica, foi criado para conservar o seu valor histórico e cultural que essa região apresenta para o sertão sergipano e para o Nordeste. Essa região foi alvo da rota do Cangaço, onde morreram Virgolino Ferreira, o Lampião, além de sua	Abrange Canindé do São Francisco e Poço Redondo às margens do Rio São Francisco.	Estadual	Decreto nº 24.922, de 21 de dezembro de 2007

PROTEÇÃO INTEGRAL		companheira Maria Bonita e outros nove cangaceiros. Torna-se assim, um exercício único de conservação ambiental e valorização cultural.			
	Refúgio da Vida Silvestre da Mata do Junco	É um dos maiores remanescentes de Mata Atlântica do Estado, com uma área total aproximada de 766 ha. Dentre as várias riquezas de animais e vegetais encontradas na área, o principal objetivo da criação dessa Unidade de Conservação foi o de proteger uma das espécies de primatas mais ameaçadas de extinção do Brasil, o Callicebus coimbrai, conhecido como guigó-de-Sergipe. Além disso, existe a necessidade de proteção do riacho Lagartixo, principal fonte de abastecimento da população urbana de Capela.	Capela	Estadual	Decreto 24.944, de 26 de dezembro de 2007
	Reserva Biológica Santa Isabel	Tem como objetivo a preservação integral da biota e demais atributos naturais existentes em seus limites, principalmente a proteção da tartaruga marinha e seus ovos, que vinham sofrendo com a interferência humana direta ou indireta. Assim, lá desenvolvem-se medidas de recuperação o ambiente alterado e ações de manejo para recuperar e preservar os processos ecológicos naturais. Abriga o Projeto Tamar	Abrange áreas dos municípios de Pacatuba e Pirambu - 4782,37 ha	Federal	Decreto 96.999, de 20 de outubro de 1988
USO SUSTENTÁVEL	Área de Proteção Ambiental do Morro do Urubu	Foi criada para tentar diminuir os efeitos deletérios causados devido à expansão desordenada da população na área, preservando o último remanescente de mata atlântica.	Aracaju - 215,65 ha	Estadual	Decreto nº 13.713, de 16 de junho de 1993
	Área de Proteção Ambiental Litoral Norte	Compreende um perímetro de aproximadamente 473,12 km². O principal conflito socioambiental é a ocupação irregular advinda principalmente devido ao turismo. Sua criação objetivou garantir a exploração do meio de forma a manter a perenidade dos recursos ambientais renováveis.	Engloba nos municípios de Pirambu, Japoatã, Pacatuba, Ilha das Flores e Brejo Grande - 46.145,39	Estadual	Decreto nº 22.995, de 09 de novembro de 2004
	Área de Proteção Ambiental Litoral Sul	Define a estrutura de ocupação da área compreendida entre a foz do Rio Vaza Barris e a desembocadura do Rio Real, com cerca de 55,5 km de costa e largura de 10 km do litoral para o interior. Foi criada principalmente com o intuito de conciliar a conservação ambiental com a presença do homem, que por se tratar de ser uma área de atração turística, sofre com as alterações antrópicas.	Abrange os municípios de Itaporanga d'Ajuda, Estância, Santa Luzia do Itanhy e Indiaroba - 48095,17 ha	Estadual	Decreto 13.4688, de 21 de janeiro de 1993
	Área Especial de Proteção Ambiental e Paisagem Natural Notável do Rio Sergipe	Foi criada devido a necessidade de proteção do Rio Sergipe, que vem sofrendo efeitos deletérios provenientes das ações antrópicas.	É formada pelas margens do rio Sergipe que serve de divisa entre os municípios de Aracaju e Barra dos Coqueiros.	Estadual	Lei nº 2.825, de 23 de julho de 1990
	Área de Proteção Ambiental do Rio Vaza-Barris;	Foi criada para proteger a diversidade biológica, regular o processo de ocupação territorial e assegurar sustentabilidade de uso dos recursos naturais. Entretanto, diversos entraves surgiram desde sua criação.	Ilha do Paraíso localizada na foz do Rio Vaza-Barris e a Ilha da Paz, localizada na foz do Rio Santa Maria, no Povoado Mosqueiro	Estadual	Lei nº 2795 de 30/03/1990

USO SUSTENTÁVEL	Área de Proteção Ambiental do Xingó*	Objetiva auxiliar na preservação de parte da Caatinga e ainda no desenvolvimento do potencial turístico regional, evitando a ação humana descontrolada e garantindo a manutenção dos recursos naturais e a qualidade de vida das populações.	Canindé do São Francisco	Estadual	Aprovada, aguardando decreto
	Área de Relevante Interesse Ecológico Mata do Cipó	Com um perímetro de 4.181,89 metros de Mata Atlântica, e com pouca ocupação humana, a Arie tem características naturais extraordinárias e seu objetivo é manter os ecossistemas naturais.	Entre os municípios de Siriri e Capela - 59,6755 ha	Estadual	Decreto nº 30.523, de 16 de fevereiro de 2017
	Floresta Nacional do Ibura	Objetiva promover o uso múltiplo sustentável dos recursos florestais, a manutenção de banco de germoplasma <i>in situ</i> de espécies florestais nativas, inclusive do bioma Mata Atlântica com formações de floresta estacional semidecidual nos estágios médio e avançado de regeneração, em associação com manguezal, a manutenção e a proteção dos recursos florestais e da biodiversidade, a recuperação de áreas degradadas e a pesquisa científica.	Nossa Senhora do Socorro	Federal	Decreto - s/n - 19/09/2005
	Reserva Extrativista do Litoral Sul*	Envolve os estuários dos rios Real, Piauí e Fundo, incluindo espelho d'água a jusante dos rios, manguezais, restingas, campos alagados, pequenos fragmentos de Floresta Atlântica e pequenos encaves de Cerrado. Mantém o uso sustentável dos recursos naturais renováveis, apoiando ao extrativismo e às populações tradicionais	Indiaroba	Estadual	Sem decreto
	RPPN Campos Novos	Colabora com a conservação de uma área de caatinga, possibilitando a participação da iniciativa privada no esforço nacional de conservação	Carira - 102,77 ha	Particular	Portaria ICMBio nº3, de 20 de janeiro de 2014
	RPPN Castelo	Representada por quatro fragmentos: Mata 01 (Bom Jardim) E Mata 02,03 E 04 (Tapera).	Santa Luzia do Itanhy - 297,05 ha	Particular	Portaria Ibama nº102/2006 de 20/12/2006
	RPPN do Caju	Tem como perspectiva se tornar centro de referência em Educação Ambiental	Itaporanga - 736,37 ha	EMBRAPA	Portaria ICMBio nº04 de 18/01/2011
	RPPN Dona Benta e Seu Caboclo	Os objetivos principais são a pesquisa científica e a visitação com objetivos turísticos, recreativos e educacionais	Povoado Lagoa Redonda Município de Pirambu - 23,60 ha	Particular	Portaria ICMBio Nº 71, de 27 de agosto de 2010
	RPPN Fonte da Bica	São desenvolvidas ações de pesquisa e de educação ambiental. Apresenta vegetação nativa, com espécies características da Mata Atlântica, de grande diversidade biológica	Areia Branca - 13,27 ha	Particular	Portaria Ibama nº70/1999N de 14/09/1999
	RPPN Lagoa encantada do Morro da Lucrécia	Estimula o ecoturismo nas dunas do local e a preservação de lagoas perenes	Pirambu - 10,75 ha	Particular	Portaria Ibama nº92 de 21/11/2011

USO SUSTENTÁVEL	RPPN Matas Marinheiro e Pedra da Ursa, Fazenda Bom Fim da Cachoeira	Objetiva a proteção da fauna local, proibindo a captura, transporte, o beneficiamento, a industrialização e a comercialização de qualquer indivíduo da espécie <i>Ucides cordatus</i> , conhecido popularmente como caranguejo-uçá, durante a época da "andada"	Santa Luzia do Itanhhy – 174,26 ha	Particular	Portaria Ibama nº04/2007 de 10/01/2007
	RPPN Pirangy	Juntamente com as RPPN Campos Novos e Tapera apresentam um percentual de floresta acima de 95% em relação à sua área total, estando enquadradas, dentre as áreas protegidas com maiores proporções de floresta por unidade de área	Itabaianinha - 13,59 ha	Particular	Portaria nº135, de 17 de dezembro de 2012
UNIDADES EM PROCESSO DE CRIAÇÃO DE CONSERVAÇÃO DE SERGIPE					
TIPO	UNIDADE DE CONSERVAÇÃO	DESCRIÇÃO	LOCALIZAÇÃO E ÁREA (ha)	DOMÍNIO	ATA E DATA DE CRIAÇÃO
Uso sustentável	Área de Proteção Ambiental da Foz do Rio São Francisco*	Compreende aproximadamente 473,12 Km ² . Objetiva promoção do desenvolvimento econômico-social da área, voltado às atividades que protejam e conservem os ecossistemas ou processos essenciais à biodiversidade, à manutenção de atributos ecológicos, e à melhoria da qualidade de vida da população	Área formada por partes dos Municípios de Pirambu, Japoatã, Pacatuba, Ilha das Flores e Brejo Grande	Estadual	Aguardando aprovação
Em fase de categorização	Pedra da Arara	Objetivaria proporcionar em áreas de preservação permanente interação com o ecossistema, com foco na reflexão da conservação ambiental	Macambira, São Domingos – área a definir	A definir	Não se aplica
Classificação atípica	Jardim Botânico de Sergipe	A Mata da Pratinha é uma das poucas áreas verdes com vegetação nativa, inseridas em áreas urbanas em Sergipe. Trata-se de um fragmento de Mata Atlântica cortado pelo Rio Paramopama, afluente do Rio Vaza Barris. A Mata Atlântica é considerada um bioma com recorde mundial de biodiversidade.	São Cristóvão – 233,50 ha	Estadual	Em fase de geoprocessamento

*Apesar de a APA do Xingó e de a RESEX do Litoral Sul não terem decretos de criação, são apontadas pelo Plano estadual de recursos hídricos do estado de Sergipe (SERMAH 2018) como unidades de conservação ativas em Sergipe.

Fonte: Organizado pela autora a partir das informações de CNUC-MMA (2018), do Relatório de Gestão (SERMARH, 2018) e das consultas aos sites: www.semarnh.se.gov.br e www.icmbio.go.br (2021).

APÊNDICE G - Roteiro da Entrevista com a Coordenadora das Unidades de Conservação do Estado



A PRÁXIS DOCENTE EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO ENTORNO DA APA MORRO DO URUBU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A PRÁXIS DOCENTE EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO ENTORNO DA APA MORRO DO URUBU”, desenvolvida pela pesquisadora MSc. Luanne Michella Bispo Nascimento, sob orientação da pesquisadora Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araújo, e por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE), que tem como principal objetivo “compreender a práxis de docentes unidades escolares situada na região próxima ao entorno da Área de Proteção Ambiental Morro de Urubu”.

Ressaltamos que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob o código do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 45883521.0.0000.5546, obtendo a aprovação em 04 de maio de 2022 (nº do Parecer 5.386.732).

Sua contribuição é muito importante para a realização desta pesquisa, ficamos muito gratos pela sua participação. Em caso de dúvidas ou mais esclarecimentos, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável: MSc. Luanne Michella Bispo Nascimento (luabionascimento1@gmail.com). Orientação: Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araújo (inezaraujo58@gmail.com).

São objetivos específicos da pesquisa: a) conhecer o processo formativo dos educadores da unidade escolar; b) analisar se a parte específica do Currículo sergipano atende às necessidades da comunidade escolar; c) investigar se o perfil formativo dos docentes é influenciado por atuarem em unidades escolares no entorno de uma UC; d) indagar sobre o uso dos espaços com potenciais formacionais na práxis docente; e) compreender as relações entre as teorias e as práticas adotadas pelos educadores.

A problemática da pesquisa refere-se à práxis docente dos educadores que trabalham em uma unidade escolar nas proximidades de uma Área de Proteção Ambiental. Eles desenvolvem uma práxis que considera as questões socioambientais da comunidade escolar?

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO DO ESTADO, A SRA. VALDELICE LEITE BARRETO

1. Há quanto tempo a senhora está à frente da Coordenação das Unidades de Conservação do Estado?
2. Existem quantas Unidades de Conservação no estado de Sergipe?
3. A dissolução da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH) trouxe alterações em relação à gestão das Unidades de Conservação do Estado? Em caso positivo, saberia dizer quais foram as principais mudanças?
4. Como está funcionando a gestão da APA Morro do Urubu?
5. A Comissão Coordenadora da APA Morro do Urubu, instituída pelo Comitê da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica do Estado de Sergipe (CRBMA), ainda existe?
 - a. Em caso positivo, ainda é formada pelos seguintes órgãos? - **Secretaria de Estado da Indústria, Comércio, Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SEIC); - Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento (SAGRI); - Secretaria de Segurança Pública (SSP); - Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC); - Secretaria de Estado de Obras Públicas (CEHOP); - Prefeitura Municipal de Aracaju.**
 - b. Em caso negativo, como está sendo formado o Conselho Consultivo?
6. Como se deu a construção do Plano de Manejo? Quais foram os principais desafios para a elaboração? Quanto tempo levou para ficar pronto?
7. Como é o funcionamento do Parque José Rolemborg Leite? Como é a relação entre a SERHMA a ENDAGRO?
8. Poderia falar sobre o estágio de desenvolvimento dos seguintes projetos?
 - a. Programa de conservação e recuperação
 - b. Programa de ecoturismo
 - c. Programa de educação ambiental
 - d. Programa de monitoramento e fiscalização
9. A Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) e/ou alguma escola tem parceria ou projetos/ações com a APA Morro do Urubu?

10. Na página 3.117 na “Tabela 3.26 - Proposta de parcerias para a atividade turística da APA do Morro do Urubu”, alguma parceria já foi firmada? Poderia comentar?
11. A senhora poderia explicar sobre o programa institucional da SQS/SERHMA?
12. Das escolas apontadas no Plano de Manejo para o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, alguma tem desenvolvido atividades e/ou parcerias com a APA?